

Marilda Gonçalves Dias Facci

**O PSICÓLOGO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MARINGÁ; A HISTÓRIA DE UM TRABALHO E A
ANÁLISE DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

**Marília
1998**



MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

1410000938



MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

**O PSICÓLOGO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MARINGÁ: A HISTÓRIA DE UM TRABALHO E A
ANÁLISE DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

**O PSICÓLOGO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MARINGÁ: A HISTÓRIA DE UM TRABALHO E A
ANÁLISE DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de
Mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na
Educação Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte



MARILIA

1998



FN=12357

Nº cham 5712 / FFC
p. 131 p
Nº Tombo 838
Adquisição D
Preço 342,00
Data 10 / 11 / 99
Processo 4. 2007

MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI

1410000938



**O PSICÓLOGO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MARINGÁ: A HISTÓRIA DE UM TRABALHO E A
ANÁLISE DE SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília, para obtenção do título de
Mestre em Educação (Área de concentração: Ensino na
Educação Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte



MARÍLIA

1998



AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não poderia ser realizado isoladamente. Muitas são as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua realização. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

Ao professor Dr. Newton Duarte, que, pacientemente, orientou-me na elaboração desta dissertação, discutindo questões de extrema importância para a minha atuação, supleno pesquisadora e que também, neste período, mostrou-se disponível para atendimentos aos meus amigos.

Dedico este trabalho

A professora Dra. Elvira de Melo Tavares e ao Prof. Dr. José Miguel Figueira de Vaz, pela valiosa orientação.
Ao Nilson, meu marido, pelo amor e companheirismo, suprimindo minha ausência junto às crianças e incentivando-me na realização deste estudo.

Aos psicólogos, Dr. Roberto de Almeida e Dr. Sérgio de Almeida, que, durante todo o tempo em que trabalhei juntos, mostraram-se amigos, companheiros e pessoas fundamentais para a minha formação, contribuindo também para a conclusão do presente trabalho.
Ao Ícaro e à Isabela, filhos queridos, dos quais roubei momentos valiosos de afeto para que conseguisse terminar a minha "tarefa".

As psicólogas escolares que participaram do pré-teste:
Ao meu pai, que, embora não faça mais parte desta vida, deixou como herança a importância de estudar.

A secretária de administração, Sra. Maria Helena, e às professoras Maria Bonafina, Sorando Dornas, Carmen Lúcia de Almeida e da psicóloga Elizabeth Loureiro, pelas informações necessárias para a realização deste trabalho.
À minha mãe, que, com sua força, ensinou-me a ser persistente para que meus desejos pudessem tornar-se realidade.

A Lourdes e Kiniko, pela revisão ortográfica.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza não poderia ser realizado individualmente. Muitas são as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para sua realização. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

Ao professor Dr. Newton Duarte, que, pacientemente, orientou-me na elaboração desta dissertação, discutindo questões de extrema importância para a minha atuação, enquanto pesquisadora e que também, neste período, mostrou-se disponível para iniciarmos uma longa amizade;

À professora Dra. Elenita de Rício Tanamachi e ao Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale pela valiosa contribuição no exame de qualificação;

Às psicólogas da S.E. da Rede Municipal de Ensino de Maringá, que, durante todo o tempo em que trabalhamos juntas, mostraram-se amigas, companheiras e pessoas fundamentais para a construção da minha vida profissional e também pela contribuição para a realização desta pesquisa;

Às psicólogas escolares que participaram do pré-teste;

À Secretaria de Educação do Município de Maringá, nas pessoas das professoras Maria Bernadete Sperandio Cremm, Carmen Lúcia de Almeida e da psicóloga Elizabethe Lovato De Marchi, que se colocaram à disposição para fornecer todas as informações necessárias para a execução deste estudo;

À Lourdes e Kimiko, pela revisão ortográfica;



À Angela, Maria Júlia, Simone, Ivani, Joana, Nilse, Júlia e Ana Paula,
companheiras de viagens;

Ao Eduardo e Maria Lúcia, pelas sugestões à minha pesquisa;

RESUMO Ao Departamento de Psicologia e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá por terem possibilitado que eu me dedicasse exclusivamente ao Mestrado;

À CAPES, por ter repassado recursos financeiros para a realização desta pesquisa, através do oferecimento de bolsa de pós-graduação;

Às secretárias da Pós-Graduação da UNESP-Campus de Marília, pela atenção no atendimento às minhas solicitações;

A todos professores, pais, alunos e funcionários das escolas municipais, que contribuíram para a aquisição de minha experiência profissional;

Aos amigos que não citei aqui, mas que estão no coração.

FACCI, M.G.D. *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Marília, SP, 1998, 253 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Unesp.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar quais os fundamentos teóricos presentes na prática dos psicólogos escolares da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Maringá e analisar se esses fundamentos aproximam-se de uma concepção crítica da atuação do psicólogo na escola. O primeiro momento desta dissertação consiste, portanto, na explicitação do referencial a partir do qual são vislumbradas as possibilidades de uma atuação crítica do psicólogo escolar. Nesse sentido, enfoca a educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e ressalta a importância do papel do professor na transmissão do conhecimento produzido pela humanidade, enquanto processo fundamental na formação da individualidade do aluno. Apresenta também alguns aspectos da história da psicologia escolar no Brasil e, do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, busca delinear alguns pontos do que pode constituir uma abordagem crítica, através da análise de aspectos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e seguidores. O segundo momento desta dissertação é dedicado à pesquisa empírica. Os procedimentos adotados para essa pesquisa foram os seguintes: análise documental, através da qual é reconstituída a história da atuação da psicologia escolar, na Rede Municipal de Ensino de Maringá, e entrevistas realizadas com as seis psicólogas que, atualmente, atuam na Secretaria de Educação. A análise dos dados indicou que as psicólogas se encontram em um processo de transição entre uma visão crítica e não-crítica da educação, propõem uma intervenção com predominância de aspectos de uma abordagem crítica da psicologia escolar, mesclando elementos da teoria de Piaget e da teoria de Vygotsky.

FACCI, M. G. D. *The psychologist in the municipal schools of Maringá: the report of a project and the analysis of its theoretical fundamentals*. Marília, S.P. 1998, 253 p. Master's thesis – Universidade Estadual Paulista – Unesp.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate the theoretical fundamentals present in the praxis of the school psychologists of the educational system of the municipality of Maringá, state of Paraná, Brazil, and analyze whether these fundamentals are close to a critical concept of the psychologist's action in school. Firstly, it deals with the explanation of the parameters from which the possibilities of the school psychologist's critical action are perceived. In this sense, school education is seen through the perspective of historical and critical pedagogy, and it emphasizes the relevance of the teacher's role in the transmission of knowledge produced by mankind, while a basic process in the individual's development. It also discusses some aspects of school psychology history in Brazil and, from the stance of the developmental and learning psychology, it points out some elements of what may constitute a critical approach through the analysis of some aspects of Vygotsky and his followers' historical and cultural psychology. Secondly, it deals with the empirical investigation whose procedures are: documental analysis through which the history of school psychologist's action in the municipal school system is recuperated, and the interviews with the six psychologists currently working there. The data analysis leads to the conclusion that the psychologists' stance is a transitional process between a critical and a uncritical view of education, while proposing an intervention, which gives priority to some aspects of school psychology critical approach which blends Piaget's and Vygotsky's theoretical elements.



SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	20
1. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	20
2. O PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	23
3. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	27
PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA	33
1. ALGUNS DADOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR	34
1.1 - De 1906 a 1930.....	36
1.2 - De 1930 até a década de 60	38
1.3 - De 1964 até a década de 70	42
1.4 - de 1980 até o momento atual.....	45
2. EM BUSCA DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA.....	49
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	55
1. ALGUNS DADOS BIOGRÁFICOS DE VYGOTSKY	57



2. PSICOLOGIA SOVIÉTICA E PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NA TEORIA DE VYGOTSKY	60
3. A QUESTÃO METODOLÓGICA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL	64
4. CONCEITOS CIENTÍFICOS E COTIDIANOS	68
5. A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	71
6. BASES PARA UMA NOVA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO.....	76
A PESQUISA	82
1. O PROBLEMA.....	82
2. SUJEITOS DA PESQUISA – AS PSICÓLOGAS DA S.E.	83
3. PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA COLETA , APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	84
<i>3.1. Análise Documental</i>	86
<i>3.2. Entrevista</i>	87
DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	91
1. ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ.....	92
<i>1.1. Até 1982</i>	93
<i>1.2. De 1983 a 1988</i>	93
<i>1.3. De 1989 a 1992</i>	97
<i>1.4. De 1993 a 1996</i>	108
<i>1.5. O 1º Semestre de 1997</i>	121
<i>1.6. Algumas considerações</i>	123
2. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	128
<i>2.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados</i>	129
<i>2.2 – Respostas obtidas na entrevista</i>	133
3. ALGUNS PONTOS QUE SE APROXIMAM DE UMA POSTURA CRÍTICA.....	226



CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
---------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
----------------------------------	-----

- ANEXO “A” -ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS PSICÓLOGAS DA S.E.....	245
---	-----

ANEXO “B” - RESPOSTAS OBTIDAS NA QUESTÃO 08 (OPTATIVA).....	248
---	-----

TABELA 1 – ANO DE INGRESSO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	130
--	-----

TABELA 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA	131
-------------------------------------	-----

TABELA 5 – CURSOS REALIZADOS APÓS A GRADUAÇÃO	132
---	-----

TABELA 6 – ATIVIDADES PROFISSIONAIS	133
---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- COMPOSIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	129
TABELA 2 – ÁREA DE ATUAÇÃO	129
TABELA 3 – ANO DE INGRESSO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.....	130
TABELA 4 – FORMAÇÃO ACADÊMICA	131
TABELA 5 – CURSOS REALIZADOS APÓS A GRADUAÇÃO	132
TABELA 6 – ATIVIDADES PROFISSIONAIS	133



LISTA DE ABREVIATURAS

ANPACIN = Associação Norte Paranaense de Áudio-Comunicação Infantil
de Maringá

C.M.A.D.V. = Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual

C.E = Classe Especial

S.E. = Secretaria de Educação

P.M.M. = Prefeitura Municipal de Maringá



INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado em termos de Educação e de psicologia escolar e, neste trabalho, pretendo engrossar o rol dos estudiosos dessas questões. Meu objetivo consiste em investigar quais os fundamentos teóricos presentes na prática dos psicólogos escolares da Rede Municipal de Ensino de Maringá e analisar se esses fundamentos se aproximam de uma postura crítica da Educação, da psicologia escolar e da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Os dados para essa análise foram obtidos, através de documentos do Setor de Psicologia Escolar da S.E. de Maringá e também através de entrevistas com as seis psicólogas que compõem o setor e que manifestaram suas opiniões em relação aos temas pesquisados.

Considero que esta pesquisa é relevante para a Educação e para a Psicologia, uma vez que, no interior desta ciência, várias pesaquisas tem buscado imprimir uma visão crítica à intervenção do Psicólogo Escolar, entendendo essa visão como aquela que tem como finalidade contribuir para a superação das relações sociais de dominação, buscando a transformação da sociedade. Os resultados destes estudos pretendem demonstrar quais aspectos levantados, na coleta de dados, aproximam-se a uma postura crítica e, desta forma, reforçar esse novo caminho que vem sendo traçado na relação entre Psicologia e Educação.

Como surgiu o tema da minha pesquisa? E, por que pesquisar justamente sobre a psicologia escolar e sobre esse grupo de profissionais?

Até o ano de 1996, minha atuação concentrou-se em dois campos: docente do 3º grau, ministrando aulas e supervisionando estágios na área de psicologia escolar, na Universidade Estadual de Maringá e psicóloga escolar na Rede Pública Municipal de Maringá, sendo que o interesse pela área da psicologia escolar aconteceu já na época da graduação. Percorri uma longa jornada, inserida dentro de escolas, convivendo com alunos, com professores, com pais, embrenhada nas “tramas” da educação (que são tantas!).

Nesse percurso profissional e nos estudos que venho realizando, fui levantando algumas considerações, entre elas, as seguintes: a) que o trabalho do

psicólogo escolar é pautado por uma visão de homem e de mundo, numa compreensão da Educação e dos fundamentos teóricos da Psicologia que explicam o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo; b) que a teoria adotada pelo psicólogo, na compreensão do psiquismo humano, da educação e da sociedade, constitui-se em fundamental componente de sua prática, atuando como mediador na percepção do funcionamento da dinâmica da escola e servindo como apoio para as explicações e sugestões que dará como contribuição para o processo educativo; c) que toda intervenção do psicólogo escolar deverá ter como fim o processo ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares; d) que a finalidade da Psicologia na escola, juntamente com os demais educadores, é a de contribuir para que todos os indivíduos tenham acesso ao saber acumulado historicamente e desta forma se humanizem; e e) que, na sua atuação, o psicólogo tenha consciência dos fundamentos teóricos presentes em sua prática, buscando, ao mesmo tempo, avanços nessa fundamentação teórica e na prática profissional.

Este último aspecto sempre me incomodou, por não ter realizado uma análise aprofundada. Vinha me questionando nos últimos anos: - O que tem fundamentado teoricamente a nossa prática, enquanto psicólogos escolares da Rede Municipal de Ensino de Maringá? Estes fundamentos se aproximam de uma postura crítica? Estamos apenas repetindo modelos existentes, desvinculados da educação? Estamos buscando a compreensão do psiquismo humano, considerando fatores sócio-históricos? Achei que este era o momento adequado, então, para esta pesquisa.

Este grupo de psicólogos foi escolhido não só porque faço parte do mesmo, mas também e, principalmente, porque esse grupo assumiu a proposta de desenvolver um trabalho numa abordagem crítica da psicologia escolar.

Na Secretaria de Educação do Município de Maringá, os psicólogos escolares, desde 1981, fazem parte do quadro de profissionais diretamente ligados à educação. A partir de 1983, a atuação desse setor de psicologia vem ocorrendo sempre dentro da escola e foi possível constatar que se buscou, durante todos esses anos, uma perspectiva de trabalho que fugisse do modelo clínico tradicional. Em 1984, existiam duas psicólogas que atuavam nas escolas municipais e, a partir de

então, os profissionais procuram discutir e planejar suas intervenções de forma sistematizada.

Esses psicólogos têm procurado, sempre, refletir sobre suas práticas. O grupo tem conseguido permanecer na escola e conquistar espaços, apesar de todas as influências que existem em decorrência da instabilidade que tem caracterizado as políticas municipais para a Educação. Assim, entre outros motivos, a análise dos elementos teóricos presentes na atuação desse grupo, justifica-se pela luta e persistência, ao longo dos anos, para consolidar uma linha de atuação que combata o enfoque clínico e individualizante que tem marcado a história das relações entre o psicólogo e a educação escolar.

Em termos de psicologia escolar, várias são as produções que discutem a atuação dos profissionais da área, mas o que se percebe é que no Estado do Paraná são raros os trabalhos que relatem a experiência dos psicólogos na escola. O trabalho da Psicologia na Secretaria de Educação de Maringá merece ser relatado e divulgado, pois é um trabalho que já tem história.

Uma pesquisa que resgate a história do Setor de Psicologia Escolar, mesmo que de forma breve, com as possibilidades de atuação em nível de escolas públicas, na certa constituirá um recurso bibliográfico considerável para graduandos de Psicologia e outros profissionais que atuam no mesmo campo de trabalho.

Por outro lado, pesquisar os fundamentos teóricos e as concepções teóricas de aprendizagem e desenvolvimento que estejam presentes na prática dos psicólogos escolares contribuirá, a meu ver, para a compreensão da relação entre a teoria e prática dentro da psicologia escolar, proporcionando reflexões e amadurecimento quanto à atuação e despertando possibilidades de repensar e provocar mudanças no próprio trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Sem dúvida, o fato de pertencer a esse grupo deste 1989 (embora desde 1997 me encontre afastada da P.P.M. para concluir a pós-graduação), também pesou em minha decisão para tomá-lo como objeto de pesquisa, pois julguei que assim estaria também analisando os elementos teóricos presentes na minha prática e, dessa forma, sendo impulsionada a buscar a superação das inconsistências, lacunas e contradições presentes em todo o processo de crescimento profissional.



Buscar compreender o trabalho, desenvolvido pelos psicólogos da S.E. e analisar a minha prática não foi e nem está sendo uma tarefa muito fácil. Cada linha que escrevi, cada dado da história que foi levantado despertou em mim vários sentimentos, várias lembranças, fez reviver vários afetos...

A intervenção dos psicólogos escolares é realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Maringá, destinada a alunos de pré à 8ª séries. A S.E., no ano de 1997 (data em que coletei os dados deste estudo), contava com 36 escolas regulares e uma escola especial na área de deficiência visual. A Rede Municipal de Ensino compunha-se de 14.000 alunos e tinha em seu quadro de magistério 925 professores. Em cada escola, a equipe técnica era constituída de diretor, supervisor e orientador. O Setor de Psicologia era composto de seis psicólogas que desenvolviam suas atividades em 31 escolas.

As psicólogas trabalham com todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem (professores, equipes técnicas, pais, alunos), partindo do conhecimento da realidade em que estão, pois segundo Tanamachi (1992, p.5-6):

O conhecimento da realidade com o qual o psicólogo escolar irá trabalhar e o posicionamento diante dela são apontados como principais elementos que poderão levar o psicólogo a definir sobre os destinos que dará, em seu local de trabalho, aos conhecimentos por ele adquiridos em sua formação. São estes os elementos em última instância que permitirão ao psicólogo escolar a compreensão de que, para além das dificuldades de aprendizagem atribuídas aos alunos individualmente, há causas externas aos alunos que podem estar determinando estas dificuldades e que precisam ser atacadas para que o seu trabalho coloque-se junto com professores, diretores e outros profissionais da educação, no caminho da definição de novos rumos para a escola.

O psicólogo escolar não pode se ater às dificuldades de aprendizagem dos alunos, fazendo diagnósticos, buscando no educando as causas do “não-aprender”. O trabalho deve ser muito mais amplo e envolver toda a dinâmica da escola, contribuindo para que a instituição atinja seus objetivos de transmissão dos conhecimentos científicos.

É imprescindível ao psicólogo, ao atuar na instituição escolar, ter como preocupação o processo ensino-aprendizagem, pois a “explicação de como a aprendizagem ocorre neste processo é atribuição da psicologia” (Tanamachi, 1997, p.

240) . Dessa forma, poderá direcionar sua intervenção, buscando provocar avanços na compreensão da aquisição do conhecimento.

Tanamachi (1997) esclarece que os modelos de atuação que os psicólogos escolares vêm adotando e a própria produção teórica na área de Psicologia em suas relações com a educação

não têm dado conta de colocar a psicologia em condições de apresentar respostas condizentes com a transformação da educação, de modo a garantir (no espaço da educação escolar que a ela pertence) aqueles elementos necessários à efetivação de procedimentos e regras, valores e fins para a construção de uma prática educacional radicalmente distinta. (p. 8)

A tarefa que os psicólogos da S.E. estão procurando desempenhar, ao auxiliar os indivíduos a terem acesso ao saber elaborado pela humanidade, é bastante difícil, pois o caminho em busca de uma Psicologia crítica comprometida com uma Educação crítica mostra-se bastante longo. Essa é uma tarefa coletiva, onde o empenho de todos os profissionais da escola é imprescindível e meu objetivo é que o presente trabalho traga contribuição nesse sentido.

Para que possamos compreender que educação crítica é esta a que estou me referindo, neste trabalho, discorro, no primeiro capítulo, sobre o processo educativo, enfocando a pedagogia histórico-crítica. Meu objetivo é ressaltar que a prática pedagógica está estreitamente vinculada ao processo de humanização dos indivíduos e enfatizar a importância do professor enquanto mediador deste processo. Também tenho como pretensão apontar a necessidade de conhecermos como se dá a formação da individualidade humana para que a educação tenha como finalidade a formação de um indivíduo que lute contra os limites impostos pela alienação do cotidiano, buscando na apropriação da ciência, da arte, da filosofia, da moral e da política, elementos para a realização de uma prática social transformadora.

No segundo capítulo, apresento a síntese de alguns estudos sobre a história da psicologia escolar no Brasil. Nos primórdios desta história, de acordo com Patto (1991), o psicólogo desenvolveu seu trabalho apoiado numa visão clínica e, desde então, ainda persiste uma grande expectativa, por partes dos profissionais que atuam nos meios educacionais, que esse modelo de atuação permaneça. Em algumas produções científicas, também encontramos a visão clínica embasando o trabalho na escola. Por outro lado, Tanamachi (1992, 1997), Ragonesi (1997) apontam que

muitos personagens da área de Psicologia estão em busca de diferentes caminhos de intervenção, visualizando uma possibilidade de contribuir para o levantamento de alternativas para a superação dos problemas escolares, fazendo uma análise mais ampla das diversas situações que acontecem na escola e, finalmente, realizando um movimento de crítica da Psicologia em relação à Educação Escolar. Nesse sentido, ainda nesse capítulo, apresento alguns aspectos referentes a esse movimento de crítica que passam por uma análise histórica da sociedade, da Educação e da própria psicologia escolar.

Ainda nesta linha de uma postura crítica, abordo, no terceiro capítulo, alguns elementos da psicologia histórico-cultural. Esta teoria, com bases teórico-metodológicas do materialismo-histórico, busca a compreensão do psiquismo humano em sua historicidade. É fundamental que os psicólogos aprofundem conhecimentos sobre as principais influências da teoria de Vygotsky, a questão metodológica, conceitos científicos e cotidianos, relação entre aprendizado e desenvolvimento e também sobre o desenvolvimento do psiquismo. O conhecimento dos conceitos desta teoria, de acordo com Tanamachi (1997) poderá auxiliar os psicólogos na elaboração de uma proposta de psicologia escolar pautada nas reais necessidades da escola concreta que tem como objetivo a transformação da sociedade. Este pode ser um dos caminhos possíveis em busca de uma Psicologia Escolar crítica.

Relato, nesta dissertação, os procedimentos que foram adotados para a pesquisa. Utilizei-me do estudo de caso, onde os sujeitos foram os psicólogos escolares da Secretaria de Educação da P.M.M.. Os instrumentos que usei para a coleta de dados foram a análise documental e a entrevista.

A partir da análise documental foi possível registrar o histórico do Setor de Psicologia Escolar e também proceder a análise dos dados das entrevistas. No histórico da intervenção desses psicólogos, veremos que o trabalho do Setor de Psicologia Escolar, nas escolas municipais, iniciou, também, pela atuação clínica em 1981, mas as atividades desenvolvidas, no decorrer dos anos pelos profissionais da área abrangeram alunos, tanto no que se refere à avaliação das dificuldades de aprendizagem como nos grupos de reforço; envolveram também professores, que receberam orientações em relação às problemáticas enfrentadas em sala de aula.



Os psicólogos, visando prestar um atendimento a todos os envolvidos com a questão educacional, conduziram sessões de estudos sobre assuntos pertinentes à questão da aprendizagem e do desenvolvimento. Participaram, dentro do possível, das decisões a serem tomadas, na instituição, juntamente com a equipe técnica da escola (diretor, supervisor e orientador educacional) e, finalmente, realizaram um trabalho de orientação e informação a pais quanto a aspectos das relações familiares e desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nas escolas municipais de Maringá, na década de 80, a Secretaria de Educação propunha-se a implantar uma proposta pedagógica numa linha mais progressista. Na década de 1990, adota a mesma proposta curricular do sistema escolar do Estado do Paraná, que é orientado pelo “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, editado em 1990 e elaborado por vários profissionais de diversas áreas. Nesse Currículo Básico, constata-se que seus fundamentos teóricos baseiam-se na pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani. Em termos de aprendizagem, embora isso não fique muito explícito, apoia-se na teoria interacionista de Jean Piaget e teoria histórico-cultural, representada por autores soviéticos como Vygotsky, Lúria e Leontiev.

Alguns desses dados, da Rede Municipal de Ensino, também são relatados no histórico do Setor de Psicologia Escolar. No momento atual, os psicólogos escolares, de forma geral, ainda estão refletindo sobre a definição do seu papel. Este é um problema que a psicologia escolar ainda se defronta enquanto ciência. Além disso, ainda falta pesquisar quais os fundamentos teóricos que estão sendo utilizados pelos profissionais desta área em suas intervenções. Essa questão geralmente não é explicitada e tem que ser percebida nas entrelinhas. Os psicólogos escolares da S.E., no decorrer da história, buscaram formas alternativas de atuação e fundamentação teórica, como veremos através da trajetória percorrida por eles.

Nas entrevistas realizadas, foi possível tecer várias discussões sobre a opinião dos psicólogos quanto a aspectos relacionados à educação, atuação do psicólogo escolar e concepções de desenvolvimento e aprendizagem. Essas discussões foram realizadas tomando-se como referência os capítulos que tratam da Educação Escolar, história da psicologia escolar no Brasil e psicologia histórico-cultural.



Diante de todos os dados coletados, pudemos traçar algumas considerações quanto à aproximação de uma postura crítica frente à problemática levantada. Os psicólogos, podemos dizer, encontram-se em processo de transição entre uma visão crítica e não-crítica da educação, propõem uma intervenção com predominância de elementos de uma abordagem crítica da psicologia escolar e compreendem processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir da teoria Piagetiana e teoria Vygotskyana.

No começo deste estudo, senti um sentimento de solidão muito grande, acostumada a estar sempre rodeada por professores, pais, alunos e companheiros de trabalho, mas depois fui percebendo que, como afirma Fazenda (1992, p. 131), “nenhum autor é sozinho, todo autor é *parceiro*, nem que seja apenas de seus teóricos”. Nesse percurso, dialoguei com muitos autores, com as pessoas que fizeram parte da minha trajetória profissional, com os psicólogos da S.E.... Sinto como se este trabalho estivesse sendo escrito a várias mãos e que “Vale a pena pesquisar” (Fazenda, 1992, p. 135).

1. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta discussão, posiciono-me a favor de uma teoria crítica da educação. Saviani (1994) classifica as teorias educacionais em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivas e teorias críticas. A pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia historicista são não-críticas por acreditarem que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode



EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, meu objetivo concentra-se em discorrer sobre o processo educativo e sobre o seu esperado resultado: a humanização do indivíduo.

Ao pretender realizar um estudo que se propõe a contribuir com o movimento de crítica à psicologia escolar, não poderia deixar de mencionar sobre o processo educativo. Tanamachi (1997) esclarece que é necessário buscar elementos específicos tanto da Psicologia quanto da educação escolar para que possamos construir uma psicologia escolar crítica. O trabalho do psicólogo escolar está estreitamente ligado ao processo de ensino-aprendizagem, que acontece no espaço intra-escolar. Portanto, é fundamental que este profissional paute sua ação, em fundamentos teóricos-filosóficos tanto da Psicologia como da educação escolar e também da relação entre ambas.

O segundo motivo que exige que eu trace algumas considerações sobre a educação escolar refere-se às entrevistas que realizei com as psicólogas da S.E. Partindo do pressuposto que busco no relato das profissionais uma aproximação de uma visão crítica da Educação e psicologia escolar, faz-se necessário explicitar o que entendo por uma visão crítica em relação a estas duas áreas. Em relação à Educação, faço essa elaboração, neste primeiro capítulo; em relação à psicologia escolar, farei a exposição, no capítulo 2.

1. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta dissertação, posiciono-me a favor de uma teoria crítica da educação. Saviani (1994) classifica as teorias educacionais em três grupos: teorias não-críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. A pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista são não-críticas por acreditarem que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode

determinar a equalização das relações sociais. Além disso, as teorias não críticas da educação concebem a sociedade como um todo harmônico que requer apenas alguns ajustes que atenuem desequilíbrios sociais. As teorias crítico-reprodutivistas entendem a educação como um instrumento de discriminação social, que reproduz as relações sociais de produção e, finalmente, as teorias críticas compreendem a educação inserida num movimento histórico, não sendo apenas um elemento de reprodução da sociedade e, sim, um elemento que pode impulsionar a tendência de transformação, dessa sociedade. Neste trabalho, dedicarei-me apenas a apresentar a pedagogia histórico crítica que é considerada uma teoria crítica.¹

Estou entendendo como teorias críticas todas aquelas que, partindo da visão da estrutura social vigente, caracterizada por relações de dominação entre grupos e classes sociais, considera que a educação deva ter como compromisso a superação dessa sociedade. Neste aspecto, recorro à pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani, cuja fundamentação filosófica assenta-se no materialismo histórico, que busca compreender a questão educacional, a partir do desenvolvimento histórico da sociedade de classes e “... a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” (Saviani, 1994, p. 111)

Oliveira (1996) esclarece que SAVIANI ressalta a importância de uma fundamentação teórica para que os educadores possam superar o empirismo da prática e constata três questões sobre o significado da sua opção pela fundamentação marxista:

1. A relação entre educação e transformação social, tendo em vista a superação do capitalismo. ...2. A dialética no seu sentido mais abrangente enquanto o estudo histórico-social da realidade humana e enquanto lógica e teoria do conhecimento que dirige o raciocínio que pretende apreender o movimento do real, tendo em vista sua transformação; 3. O homem enquanto um ser que se forma histórica e socialmente e o processo aí intrínseco da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido, já que sem o conhecimento da realidade histórico-social do homem, esse homem não poderá transformá-la enquanto sujeito dessa história.

Oliveira (1996, p. 56) esclarece que essa relação entre educação e transformação social só é possível de ser compreendida, à medida em que considerarmos o ser humano como um ser histórico e trabalharmos, dialeticamente,

¹ Maiores informações sobre estas teorias podem ser encontradas em Saviani (1983, 1994).



com a categoria de mediação. O ser humano é mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida de geração em geração

O homem não nasce sabendo ser homem. Para aprender a pensar, para ter sentimentos, agir, avaliar, é preciso aprender, o que compete ao trabalho educativo. É fundamental que a educação faça a mediação no processo do homem tornar-se homem, ou seja, de humanizar-se, partindo dos conhecimentos produzidos pela sociedade. A escola, portanto, se torna necessária para garantir a apropriação dos conhecimentos sistematizados por parte das novas gerações.

Através da escola, devem ser transmitidos conceitos, idéias, valores, símbolos, atitudes e habilidades, ou seja, todo o conjunto da produção humana, o que leva Saviani (1994) a situar a educação num plano de trabalho não-material. Através da educação, o homem se apropria dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente, o que lhe assegura pertencer, enquanto um indivíduo singular, à categoria de ser humano.

A educação, por si só, não transforma diretamente a estrutura social. Para que isso aconteça é imprescindível a transformação das consciências dos que passam pela educação escolar. O conhecimento crítico da realidade (que a escola precisa urgentemente “abraçar” enquanto meta) “... não tem um fim em si mesmo, mas na necessidade urgente de transformar essa realidade” (Oliveira, 1996, p. 22). À educação não cabe a transformação, no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas sim a transformação das consciências desses indivíduos que atuam na sociedade.

Para transformar essas consciências é necessário buscar uma metodologia e uma lógica que dê conta de apreender o movimento do real com todas as contradições presentes. Assim, a utilização da lógica dialética permitirá, de acordo com Oliveira (1996), “construir no pensamento o concreto nas suas múltiplas determinações, as quais não são perceptíveis pela relação imediata do pensamento como o ser da realidade, mas captáveis através do abstrato, das categorias saturadas do concreto.” (p. 61) O indivíduo, para compreender esta realidade da forma que se apresenta, tem que perceber todo o movimento da história, a dinâmica da realidade histórico-social e a sua participação, na construção dessa sociedade.



Estes aspectos levantados, anteriormente, nos dão uma diretriz na compreensão desta Pedagogia, enquanto uma teoria crítica da educação. Recorro ao próprio Saviani, para resumir as objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 1994, p. 20)

Dessa forma, baseado nesta tendência pedagógica, a escola tem como objetivo transmitir os conteúdos e também os instrumentos necessários para o acesso ao saber.

2. O PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir dos pressupostos de uma teoria crítica da educação, cada professor tem o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos, para transformação estrutural da sociedade. Saviani (1983, p. 83) aponta que tal contribuição "... se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos." O professor partirá da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, enquanto agentes de transformação social.

Os educadores têm que buscar formas adequadas para que o processo de transmissão-assimilação aconteça de forma efetiva. Têm que viabilizar esse processo, de forma a selecionar e sequenciar os conteúdos "clássicos", que resistiram ao tempo e que são fundamentais ao processo de humanização, para que o aluno passe gradativamente do não-domínio ao domínio de conhecimentos científicos. O que era um conhecimento sincrético, desorganizado para o aluno, no final do processo educativo, tem que estar sistematizado, vinculado à prática social.



Para que os alunos se tornem autônomos e críticos, eles precisam se apropriar do saber escolar. Nesse sentido, o professor, também, precisa se apropriar deste saber, tornando-se, também, cada vez mais autônomo e crítico. A formação da postura crítica do aluno depende tanto da apropriação do conhecimento como do processo de produção desse conhecimento. O aluno participa ativamente desse processo e cabe ao professor ter esses conhecimentos mais elaborados que o aluno.

O professor precisa se apropriar de vários conteúdos. O trabalho docente também passa por um processo de humanização o que "... implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura." (Mazzeu, 1998, p. 62) Ele tem que se apropriar do saber acumulado historicamente, dominar esses conhecimentos e teorias, ter sempre uma formação continuada, podendo refletir sobre os diversos conteúdos que ministra e sobre outras problemáticas presentes no contexto escolar.

É necessário que haja uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios da vida cotidiana. Mazzeu (1998) esclarece que, muitas vezes, o professor está tão imerso na sua prática que não percebe a necessidade de romper com essa relação imediata entre pensamento e ação. É imprescindível, num contexto institucionalizado como a escola, buscar conhecimentos científicos para explicar a realidade. Para que ele possa encaminhar o alunos para um senso crítico, antes, ele precisa ter essa criticidade.

Basso (1998) esclarece que o significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, de ter, como finalidade, a apropriação do conhecimento pelo aluno, estando consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. Mas, se o sentido do trabalho docente tiver como finalidade apenas garantir as necessidades de sobrevivência do professor, se a busca for apenas do salário, sem a tomada de consciência de sua participação no processo de produção do gênero humano, haverá cisão entre o significado fixado socialmente. De acordo com Basso (1998, p. 27), esse "... significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando



ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.” (p. 27)

O que motiva o professor para realizar o seu trabalho, está relacionado “... à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva.” (Basso, 1998, p. 28) Quando as condições objetivas de trabalho (recursos físicos das escolas, materiais didáticos, organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiências, estudo coletivo, duração da jornada de trabalho, tipo do contrato de trabalho, salário, etc.) não permitem que o professor se realize, enquanto gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico.

O desânimo, o descontentamento com a profissão, entre outros aspectos, é muito presente, no corpo docente da atualidade. A humanização da prática docente está limitada por relações e formas de ação, no âmbito da prática pedagógica, mas estas práticas refletem a influência de relações sociais advindas da prática social. Algumas concepções, como a Escola Nova e o Construtivismo, apresentam um posicionamento negativo em relação ao ensino como transmissão de conhecimento e estão muito presentes, nos meios educativos, interferindo, diretamente, na atuação do professor. Este vem sendo descaracterizado em sua função de um profissional que está na escola para ensinar. Mas, como aponta Duarte (1998), é necessário uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar, pois “... o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização.” (p. 86)

Ter uma concepção afirmativa do ato de ensinar, conforme Duarte (1998), implica em manter-se crítica, mas não ficar apenas na denúncia, como as teorias crítico-reprodutivistas. Tem que apresentar propostas pedagógicas que venham ao encontro da formação dos seres humanos. Por outro lado, não pode secundarizar o ato de transmissão dos conteúdos escolares, pelo professor, como fez a pedagogia da Escola Nova. E, também, não ter como respaldo teorias psicológicas



que valorizam o aprendizado que o indivíduo realiza sozinho, como superior, em termos de qualidade, ao conhecimento proporcionado, pela escola e professor, como é o caso do Construtivismo.

O professor tem um papel muito mais atuante do que apenas uma pessoa que oferece condições, que dá pistas para que o aluno construa por si só o conhecimento, como se este aprendesse independentemente da escola. Essas visões estão presentes na Escola Nova e no Construtivismo, mas de acordo com a psicologia histórico-cultural, "... a grande tarefa do ensino reside em transmitir à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só." (Duarte, 1998, p. 103). Vygotsky considera positiva a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, pois é através da apropriação desses conteúdos que o homem se humaniza.

Existe confluência entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, que é guiada "... pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo" (p. 88). O professor, dentro deste processo, tem o papel de realizar a mediação entre os conteúdos produzidos pela humanidade e o aluno. Neste sentido, a questão da mediação é abordada com muita propriedade pela psicologia histórico-cultural, conforme veremos no capítulo 3. Essa mediação é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual. O professor, no ensino, tem como função intervir nas "zonas de desenvolvimento proximal do aluno", ensinando a ele o que está dentro da esfera de sua compreensão, transmitindo para a criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só e provocando o desenvolvimento, através da aprendizagem.

Para desempenhar a tarefa educativa, de modo crítico e consistente, os professores precisam compreender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo, pois, conforme Saviani (1994, p. 21) afirma, "... a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana".

3. O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Uma passagem escrita por Saviani (1994) sobre o trabalho educativo, já bastante divulgada, não poderia deixar de ser citada aqui, pela sua clareza. É aquela que aponta que "... 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. 23). Ao mesmo tempo que reproduz o indivíduo singular, também reproduz a sociedade como um todo.

Duarte (1993, 1996), dentre outros autores, tem contribuído para o avanço na elaboração de pedagogia histórico-crítica, abordando a questão da formação da individualidade humana. No teor do trabalho que estou desenvolvendo, enfocando a questão da psicologia escolar, não poderia deixar de mencionar, mesmo que de forma breve, a relação entre a formação da individualidade e a prática educativa, pois este aspecto é fundamental para a atuação do psicólogo escolar.

Para expor sobre a formação da individualidade, Duarte (1993, 1996) se utiliza das categorias da concepção histórico social do ser humano. São elas:

objetivação e apropriação enquanto duas categorias que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se auto-constrói ao longo da história; **humanização e alienação** enquanto duas categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos; **gênero humano** enquanto categoria que expressa o resultado da história social humana, da história da atividade objetivadora dos seres humanos (a formação da individualidade é a formação do homem singular enquanto um ser genérico, um ser pertencente ao gênero humano); **individualidade para-si**, enquanto categoria que expressa, no âmbito da formação do indivíduo, a busca de superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta 'da síntese das inúmeras relações sociais', rumo a uma individualidade que seja a síntese da relação consciente do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano. (Duarte, 1993, p. 15). Grifos do autor.

Para o referido autor, a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história, portanto, para fazer uma análise crítica e histórica do processo pedagógico é fundamental que os educadores concebam a formação do indivíduo, enquanto um processo essencialmente histórico e social.

Nesse aspecto, Leontiev (1978) aponta que o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade não se deve às variações hereditárias e biológicas. Num primeiro estágio do desenvolvimento filogenético do homem, reinavam as leis biológicas. Em um segundo estágio, com o início de formas embrionárias de produção material e vida social, o desenvolvimento biológico humano passou a ser influenciado pela atividade produtiva. Finalmente, já num terceiro estágio da história social da humanidade, quando aparece o homem atual, o *Homem sapiens*, a evolução do homem liberta-se das leis biológicas e é regida pelas leis histórico-sociais, a partir da atividade fundamental do trabalho. Seve (1989, p. 161) afirma que todo “...o destino da humanidade provém do fato de que a base histórico-social tomou progressivamente o lugar da base biológica, doravante reduzida ao papel de suporte”.

O homem, para assegurar a sua sobrevivência, realiza o primeiro ato histórico, produz meios que permitam que ele supra suas necessidades básicas de existência. Mas, de acordo com Saviani (1994), ele precisa produzir continuamente sua própria existência. “Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho.” (p. 21). O que diferencia o homem do animal é o trabalho. Ao transformar a natureza, o homem se apropria dela e se objetiva nela.

Os indivíduos, de acordo com Oliveira (1996), ao se inserirem, no processo histórico do gênero humano, precisam produzir e reproduzir a realidade humana, isto é, precisam se objetivar, o que só podem realizar, a partir da apropriação das objetivações que já foram produzidas pela história humana. A apropriação de um mínimo das objetivações, já existentes, é que proporciona a sobrevivência do homem e que permite, também, romper com os limites biológicos para se tornar um ser social.

Cada geração precisa, também, apropriar-se das objetivações resultantes das gerações passadas. Desta forma, há a garantia da continuidade da história das gerações. Cada objetivação e apropriação geram novas necessidades. Estas, conduzem a novas formas de ação e a um processo de superação, através de novas capacidades e novos meios.



Para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa se apropriar dos resultados da evolução histórica, tornando individualizados esses resultados. A formação da individualidade humana é resultado da relação entre objetivação e apropriação. De acordo com Oliveira (1996), o homem, através desse processo de apropriar-se/objetivar-se, cria a si mesmo, formando sua individualidade.

Segundo Duarte (1993), as características da espécie são transmitidas por herança genética, mas, as características do gênero humano não, pois este possui uma objetividade social e histórica. O fato do indivíduo humano ser singular, único, resulta de um processo social, histórico e concreto. A apropriação, pelo indivíduo, das objetivações humanas é sempre um processo ativo e se realiza, através da mediação das relações sociais concretas.

Quanto mais se socializa, mais cada ser humano tem possibilidades de formar sua individualidade. É preciso viver, em interação, com outros homens e com o produto da história desses homens para que aconteça o processo de individualização. As objetivações são permeadas de significação social, que é dada por outros indivíduos, dentro de um contexto social. Este contexto, foi produzido, através das relações que os homens foram estabelecendo, entre si, no decorrer da história.

A formação do indivíduo se dá, sempre, dentro de um processo educativo. Saviani (1994) assinala que "... o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo." A prática pedagógica faz a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, buscando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos. Ao contrário dos animais, o homem não recebe, em sua carga genética, toda a herança acumulada pela humanidade, por isso, precisa se apropriar dessa herança, através da educação.

A prática pedagógica, diferente de uma educação espontânea deve ser a mediadora entre a formação do indivíduo, na vida cotidiana (onde ele se apropria das

objetivações genéricas em-si) e a formação do indivíduo, nas esferas não-cotidianas (esferas das objetivações genéricas para-si).

A vida cotidiana se caracteriza por atividades que buscam a reprodução dos homens singulares e, indiretamente, da sociedade e é constituída pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes. Na vida não-cotidiana, pelo contrário, estão presentes as atividades que visam a reprodução da sociedade e, indiretamente, dos indivíduos: a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política. Duarte (1993, p. 121) esclarece que a prática pedagógica "... enquanto processo educativo para-si, desempenha uma fundamental função mediadora na ascensão à genericidade para-si". Desta forma, cada vez mais o indivíduo torna-se um ser singular, único.

Num primeiro momento, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações genéricas em-si, isto é, dos objetos, da linguagem, das maneiras de agir para conseguir viver em sociedade, mas ele tem que caminhar, cada vez mais, para uma relação consciente com a própria genericidade, pois só desta forma se desenvolverá plenamente, formando uma individualidade em constante e consciente processo de construção. E ainda, para Duarte (1993, p. 175-176), "... a formação da individualidade para-si, livre e universal, constitui um valor fundamental e uma das condições do processo de superação das relações sociais alienadas... **uma condição fundamental para o próprio processo de transformação de estruturas atuais e das relações sociais alienadas que a mantém**". (grifos do autor)² A ascensão do indivíduo a uma individualidade para-si é a possibilidade de conhecer e modificar formas de pensamento e atividades que estão reproduzindo a alienação, tanto em nível individual como também nas relações sociais.

O trabalho educativo possibilita que o indivíduo se aproprie da humanidade produzida coletiva e historicamente e, desta forma, se humanize. E, essa humanização é o resultado mais direto da educação. Como já dissemos, anteriormente, é fundamental que o educadores tenham compreensão da formação da individualidade humana. Eles têm que estar conscientes que é necessário formar indivíduos de uma maneira humanizadora. O educador, além de ter como meta, o

² DUARTE (1993, P. 61) esclarece que considera "... alienação antes de mais nada enquanto um processo objetivo, um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana".

desenvolvimento dos indivíduos educandos, também, busca o desenvolvimento desse indivíduo inserido, numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade.

É necessário estabelecer, conscientemente, a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social. O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano e produzir, neles, necessidades não-cotidianas, apropriando-se de conhecimentos científicos, artísticos, éticos-filosóficos e políticos. A tarefa educativa deve centrar-se em ensinar ao aluno a estabelecer uma relação direta, consciente e ativa com o conhecimento científico.

Finalizando, ao discorrer sobre a prática educativa que busco advogar, neste trabalho, cabe levantar um aspecto estritamente relacionado com a psicologia escolar, que se refere ao modelo epistemológico adotado. Dentro da compreensão da concepção histórico-social da formação do ser humano, o modelo biológico de interação entre organismo e meio não é adequado, enquanto modelo explicativo da ontogênese humana.

A corrente interacionista, partindo de pressupostos da teoria Piagetiana, muito difundida nos meios escolares, atualmente, pela Psicologia e Pedagogia, que explica o desenvolvimento humano como um processo de adaptação do indivíduo ao meio ou de interação entre o organismo e o meio ambiente não é pertinente, dentro desta abordagem que aqui estamos ressaltando. Embora tentando superar o modelo inatista ou ambientalista do desenvolvimento humano, esta abordagem não consegue entender a complexidade do desenvolvimento humano enquanto um fator sócio-histórico, apoiando-se em concepções a-históricas do ser humano.

A abordagem interacionista não possibilita a compreensão da relação entre objetivação e apropriação, que caracteriza o desenvolvimento humano. A singularidade humana é resultado de um processo social, concreto e histórico e não um dado biológico e para Duarte (1993) as ações concretas, em qualquer ramo das ciências humanas, se efetivam quando envolvem o ser humano singular. Essas ações ocorrem em condições singulares que são histórica e socialmente determinadas.

Uma corrente que se propôs a elaborar uma psicologia do homem como ser histórico é psicologia histórico-cultural elaborada por Vygotsky e por seguidores,



tais como Leontiev e Lúria (mais conhecidos em nível nacional). Essa teoria vem sendo difundida, no Brasil, como se fizesse parte do modelo “interacionista-construtivista”, o que se constitui um engano³. Neste aspecto, concordo com Duarte (1996).

Neste trabalho, dedico um capítulo para abordar a teoria histórico-cultural, pois, é uma abordagem que está conseguindo superar a visão dicotomizada das influências do organismo e do meio, considerando a formação do indivíduo enquanto um processo essencialmente histórico e social, fundada numa concepção marxista do homem. Por outro lado, no que tange à prática pedagógica, essa teoria vem ao encontro dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que enfatiza o processo educativo como intencionalmente dirigido, cabendo a este processo “... dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural” (Duarte, 1994, p. 147)

Essa confluência entre pedagogia-histórico crítica e psicologia histórico-cultural pode ser um dos caminhos para fazer da prática educativa, realmente, uma prática voltada para a formação de um indivíduo consciente da sua participação do gênero humano, um indivíduo para-si, que poderá, através da transformação da sua consciência, buscar, junto com outros indivíduos, a superação dessa sociedade. Mas também é preciso que hajam mudanças objetivas na educação e na sociedade, pois o próprio avanço dessas teorias críticas dependem destes avanços em nível dessas condições objetivas.

Após discutir alguns aspectos da educação escolar, no próximo capítulo, levanto, brevemente, alguns dados históricos da psicologia escolar no Brasil, apontando algumas posturas críticas já encontradas na prática do psicólogo escolar.

³ A esse respeito, ler capítulo cinco do livro “Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski” (Duarte, 1996), onde o autor aborda, com propriedade, esta questão.



PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

O problema que estou pesquisando, nesta dissertação, tem como finalidade compreender quais são os fundamentos teóricos presentes na prática dos psicólogos escolares da S.E. de Maringá e se estes fundamentos se aproximam de uma postura crítica de Psicologia e Educação, conforme já enunciado, anteriormente.

Para responder à minha questão é necessário entender que a forma como os psicólogos escolares da S.E. se organizam, no desempenho de suas atividades profissionais, faz parte de um contexto histórico da Psicologia e da sociedade. Nesse sentido, é fundamental que conheçamos um pouco da história da psicologia escolar no Brasil, pois os “modelos” de intervenção adotados pelos psicólogos escolares se embasam, também, em proposições apontadas quanto ao seu papel, nos meios educacionais. Este capítulo, então, tem como objetivo apresentar alguns dados da psicologia escolar no Brasil.

A psicologia escolar foi produzida, a partir de condições sociais e históricas determinadas. Partiu de uma visão organicista, com fundamentos na biologia; de uma visão clínica do trabalho, no sentido do diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, e de uma visão psicometrista que selecionava os mais “aptos”, depositando no aluno, a culpa pelo “não aprender”.

Na história da Psicologia, o ideário liberal tem norteado grande parte da atuação dos psicólogos sendo que esse ideário atribui aos indivíduos as causas do sucesso e insucesso, na escola e também na sociedade. Portanto, a intervenção dos profissionais da Psicologia tem, muitas vezes, buscado a harmonia social, o ajustamento e enquadramento dos homens às normas sociais estabelecidas. Entretanto, uma parcela da psicologia escolar tem procurado, ao longo da história desse campo de atuação, construir uma leitura crítica da Educação e da Psicologia. Tal construção apresenta-se cheia de avanços e retrocessos e, muitas vezes, povoada de contradições.

Hoje, já é possível delinear, no plano teórico, algumas produções e intervenções que buscam compreender e construir uma psicologia escolar crítica, cuja finalidade é possibilitar o desenvolvimento de trabalho com finalidades de transformar a situação vigente, conforme veremos neste capítulo.

É preciso que conheçamos parte do percurso da inserção da Psicologia, na escola, para que possamos analisar em que ponto nós conseguimos chegar na construção de uma psicologia escolar realmente comprometida com o papel da escola, em termos de socialização do saber acumulado pela humanidade, tornando os homens capazes de se posicionarem, criticamente, diante da realidade.

1. ALGUNS DADOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

Para discorrer sobre a psicologia escolar no Brasil, considero necessário falar sobre a constituição da Psicologia, enquanto ciência, pois, como aponta Maluf (1994), só desta forma poderemos entender os dilemas atuais da Psicologia em suas relações com a Educação.

Ao lado da Biologia e da Fisiologia, a Psicologia é reconhecida como ciência, em 1879, com a criação do Laboratório de Psicologia, em Leipzig, por W. Wundt, que, geralmente, é considerado como o pioneiro na formulação do projeto científico de Psicologia.⁴

A constituição da Psicologia, enquanto ciência independente, foi precedida pelas idéias revolucionárias contidas na obra “Origem das Espécies”, de autoria de Darwin, publicada em 1859 e também pela eugenia fundada por Galton, em

⁴ De acordo com Figueiredo (1991), para Wundt, a Psicologia era uma ciência que ficava entre as ciências da natureza e as ciências da cultura. Ele acaba criando, mesmo sem assim considerar, duas psicologias: “a) a psicologia experimental, em que a causalidade psíquica é reconhecida, mas não é enfocada com profundidade - e neste sentido não se cria nenhum problema mais sério para ligar esta psicologia às ciências físicas e fisiológicas; e b) a psicologia social ou ‘dos povos’, cuja preocupação é exatamente a de estudar os processos criativos em que a causalidade psíquica aparece com mais força” (p. 40) Juntar estes dois enfoques era uma tarefa muito difícil, por isso, os discípulos de Wundt foram buscar caminhos menos complicados, colocando a Psicologia apenas no campo das ciências naturais.

1869. Os estudos do comportamento baseavam-se nos pressupostos das ciências físicas e biológicas, desconsiderando os aspectos subjetivos, na compreensão do indivíduo e nas relações que estabelece com a natureza e outros homens. A Psicologia foi elaborada

em uma sociedade que havia realizado a revolução industrial e a revolução política, emergido do Antigo Regime e superado os dogmas da Igreja através do pensamento científico; uma sociedade com um capitalismo consolidado, cuja estrutura política, jurídica e social, econômica e cultural estava assentada nos princípios da ideologia liberal. (Yazlle, 1997, p. 13)

A ideologia liberal orientava-se pelos princípios do individualismo, da liberdade, da igualdade de oportunidades, da propriedade, da segurança e buscava a harmonia social. Dessa forma, conforme relata Yazlle (1997), toda investigação científica deveria focalizar a adaptação dos organismos ao meio e estudar as formas de controle dessa relação adaptativa. A Psicologia não foge dos parâmetros das outras ciências e tem como objetivo a ordem e o controle, compromete-se com um projeto social burguês e com as regras sociais advindas do capitalismo

Em relação à educação institucionalizada, a sociedade burguesa da Europa, segundo Yazlle (1990, p. 13), via a educação escolar, presente nesse momento histórico, com a função, instituída pelo Estado, de “consolidação do capitalismo, orientando e preparando crianças e jovens para o desempenho de papéis socialmente ajustados, a fim de garantir o funcionamento harmonioso da sociedade”. Através da escola, haveria a possibilidade de concretizar o ideário de igualdade e oportunidade social para todos os indivíduos, numa sociedade democrática; e a Psicologia, com fundamentos adaptacionistas, buscaria a harmonia social, em uma sociedade dividida em classes.

No que se refere à área educacional, para Masini (1978), a origem da Psicologia pode ser encontrada, nos trabalhos desenvolvidos por Francis Galton, no final do século XIX. Galton tinha como preocupação estudar as diferenças individuais e desenvolver testes de inteligência e personalidade, para selecionar e classificar os alunos. Essas mesmas preocupações foram objetos de estudo de Binet e Simon que, em 1904, participaram de uma comissão instituída pelo Ministério da França com o objetivo de compreender as causas do fracasso escolar de uma parcela da população que freqüentava as escolas públicas. Foram eles que construíram a



primeira escala métrica de inteligência, firmando daí, cada vez mais, o papel do psicólogo, enquanto psicometrista, com função de "... medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e progredir pelos vários graus escolares" (Patto, 1987, p. 99). Essa seria a primeira atribuição da psicologia escolar.

No Brasil, na primeira metade do século XIX, foram criados os primeiros cursos superiores além da Academia Real da Marinha e Academia Real Militar: os cursos de Medicina e Direito. A Psicologia surge, no contexto educacional, vinculada ao curso de Medicina. As produções de textos e manuais didáticos de Psicologia para a docência e também as teses de doutorado defendidas, nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, eram vinculadas, principalmente, à neurologia, psiquiatria e medicina social e eram marcadas por uma "ótica experimentalista e positivista" (Yazlle, 1990, p. 16).

No contexto educacional brasileiro, houve grande influência da pedagogia tradicional católica, através dos Jesuítas que permaneceram no Brasil até 1739, quando então foram expulsos por Pombal. Este tinha interesse em modernizar o sistema educacional, abrindo seu conteúdo às Ciências Experimentais, o que era contrário à pedagogia católica. Depois disso, a pedagogia tradicional leiga passou a fundamentar a educação. As escolas de cunho católico continuaram a existir, pois as estruturas culturais, construídas pelos padres jesuítas, eram muito sólidas, mas já não tinham o monopólio da educação. A educação brasileira teve grande influência do positivismo, mas também do catolicismo.

1.1 - De 1906 a 1930⁵

Passando já para o nosso século, de 1906 a 1930, na Primeira República, Patto (1987) relata que a Psicologia desenvolve-se mais em laboratórios, anexos às

⁵ Patto (1987, P. 75) divide a trajetória da Psicologia rumo à escola em três momentos básicos, de acordo com dados da história econômica, política e social do Brasil. Aponta os seguintes períodos 1) de 1906 a 1930; b) 1930 até a década de 60 e c) após a década de 70. Adotarei esses períodos para falar da psicologia escolar no Brasil.



escolas, não atingindo, diretamente, a população escolar. Nesse período, predominava, no Brasil, o modelo agro-exportador e a maioria da população não tinha acesso à escola. O analfabetismo era muito grande e a oferta de mão-de-obra, no mercado de trabalho, era originária de pessoas sem qualificação, adequada apenas ao tipo de trabalho necessário à produção dominante. A educação, inspirada nos princípios da escola tradicional⁶, restringia-se apenas a uma pequena clientela, procedente da elite que tinha o poder econômico e político.

A Psicologia, nesse período, era ainda uma prática fechada, voltada para a experimentação à moda européia. Em 1906, é criado um Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro, junto ao Pedagogium, com ênfase na experimentação e planejamento elaborado por Binet, em Paris; em 1914, foi fundado o Laboratório de Psicologia Experimental, junto à Escola Normal de São Paulo, sob a coordenação de Ugo Pizzoli, que havia vindo da Itália e para lá retornou em 1924. Este laboratório foi, então, rearticulado por Lourenço Filho, que, através de seus estudos, entrou em contato com o pensamento norte-americano, representado pela Escola Nova.

Lourenço Filho foi, de acordo com Yazlle (1990), um estudioso muito importante na educação brasileira e na história da psicologia escolar, pois, entre outros feitos, "... presidiu a Comissão que instituiu o ensino de Psicologia como curso autônomo, destinado à formação de psicólogos, em suas várias áreas de atuação" (p. 21).

Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho foi mais um dos personagens que atuou na história da Psicologia no Brasil, entre 1918 e 1935, em Pernambuco, e teve como sua preocupação e trabalho a área de educação de deficientes mentais, educação em geral e Psiquiatria.

O polonês Wacław Radecki também deu sua contribuição a essa ciência. Foi colaborador de Claparede, na Universidade de Genebra e, no Rio de Janeiro,

⁶ A educação fundamentada na escola tradicional, não logrou êxito em sua proposição de atuar como fator de equalização social: nem todas as pessoas entravam na escola e nem todas as que entravam conseguiam progredir nos anos escolares. Nesse contexto, na década de 1920, surge gradativamente a Escola Nova, originada a partir das críticas feitas a pedagogia tradicional. O movimento da Escola Nova foi introduzido no Brasil por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, importando os ideais democráticos norte-americanos.



chefiou o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, criando equipes multidisciplinares incluindo pedagogos, professores, psicanalistas e médicos.

Até 1930, vemos que a Psicologia desenvolveu-se baseando-se em modelos biológicos e físicos, predominantes na medicina. Yazlle (1990, p. 23) aponta que “... na maioria das instituições educacionais havia a preocupação em se criarem laboratórios de Psicologia para o estudo de aspectos do comportamento (aprendizagem, memória, percepção, acuidade visual e auditiva, etc.) e se buscarem patologias orgânicas para explicar os desvios e desajustes; são tímidas as preocupações com o estudo do comportamento humano em uma perspectiva global e contextualizada”. Por volta de 1922, é criada a Liga Brasileira de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, com inspiração psicanalítica, mas, mesmo assim, a Medicina ainda continuou a manter influência, por muito tempo, também em outras áreas de atuação da Psicologia, além da área escolar.

1.2 - De 1930 até a década de 60

Numa outra fase da história, de 1930 até 1964, Patto (1987) aponta que o período da Revolução de 1930, no Brasil, marca a queda da República oligárquica, a perda do poder econômico e político da burguesia paulista do café, com orientação desenvolvimentista e nacionalista, com ênfase na industrialização. Isso exigia maior qualificação de uma grande parcela da população para atender às novas necessidades das indústrias. Por outro lado, grande parte da população deixou a zona rural, porque o modelo agro-exportador estava em crise e exigia escolarização, tida como condição para melhoria de vida na cidade.

Nesse contexto, a educação para todos os brasileiros apresenta-se como requisito para o desenvolvimento nacional. A Revolução de 1930 tentou absorver duas tendências: uma que exigia um crescimento quantitativo da escola e outra,

partindo dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey, que exigia mais qualidade do ensino, conforme proposta da Escola Nova.⁷

O escolanovismo, baseando-se no mito da igualdade de oportunidades, da importância da educação oferecer condições para o desenvolvimento da capacidade de cada um e buscando a harmonia da sociedade, encontra, na Psicologia, uma forte aliada, através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão, maturidade que explicavam, cientificamente, as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. Neste sentido, exige-se maior qualificação para o trabalho e a “Psicologia caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar” (Patto, 1987, p. 76), selecionando os indivíduos mais aptos para ingressarem nas escolas ou em atividades profissionais, utilizando como instrumento os testes psicológicos. Ainda uma pequena parcela de crianças era atendida pela Psicologia.

Na área da Psicologia, em 1931, foi criado, em São Paulo, o Serviço de Psicologia Aplicada, organizado pela psicóloga Noemy da Silveira Rudolfer. Este trabalho foi iniciado por Lourenço Filho, no laboratório de Pedagogia Experimental. De acordo com Yazlle (1990, p. 25), esse serviço realizava um trabalho junto aos Grupos Escolares de São Paulo e criou cursos de aperfeiçoamento com destaque para a metodologia baseada em autores como Pavlov, Watson e Thorndike, com pesquisas de condutas sob o enfoque do método experimental das ciências biológicas.⁸ Mais uma vez, podemos notar a influência da psicologia comportamental.

Em 1935, criou-se, no currículo de Filosofia, a disciplina de Psicologia, sendo obrigatória nos três primeiros anos. Ao mesmo tempo em que era praticada em

⁷ Segundo Libâneo (1995, p. 88), as consequências da Escola Nova para a Pedagogia são marcantes, pois ocorreu “... um desprezo da cultura enquanto patrimônio da humanidade, já que é a criança que irá descobrir o saber. A ênfase nas necessidades e interesses espontâneos da criança resultou na psicologização das situações escolares, ao ponto dos próprios professores passarem a explicar o comportamento dos alunos por meio de termos como inibição, bloqueios, imaturidade, agressividade, etc.” O individualismo, na Pedagogia foi intensificado com o desenvolvimento da Psicologia Humanista (existencial) que divulgou a educação como processo de adequação pessoal frente às influências ambientais e pela Psicanálise, que utilizando-se de conceitos do inconsciente para a compreensão do comportamento, também, contribuiu para reforçar algumas idéias da Escola Nova.

⁸ Figueiredo (1991, p. 45) esclarece que no comportamentalismo representado por Watson “o objeto da psicologia é o próprio comportamento e suas interações com o ambiente. O método deve ser a observação e a experimentação. Interessa estudar o comportamento observável, com o objetivo de prevê-lo e controlá-lo de forma mais eficaz.



laboratórios ou clínicas, a Psicologia também se desenvolvia em termos acadêmicos, sendo incluída em currículos de cursos superiores.

Através do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), sob a direção de Lourenço Filho, são implantados, em 1938, serviços de Seleção e Orientação Profissional. Nesse ano, foi criada a primeira Clínica de Orientação Infantil, junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo que se constituiu, posteriormente, no Departamento de Assistência ao Escolar do Estado de São Paulo, que reunia os psicólogos da Rede Estadual de Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Em 1947, foi fundado o Instituto de Orientação e Seleção Profissional (ISOP), no Rio de Janeiro, junto à Fundação Getúlio Vargas, dirigido por Mira Y Lopes.

O curso de Psicologia, na Universidade de São Paulo, foi implantado em 1958, mas foi aprovado somente em 1962. A partir daí, a Lei 4.119 passou a reger a profissão de psicólogo e também a dispor sobre o curso de formação em Psicologia. Segundo Yazlle (1990, p. 35), em "... 1964, esta Lei foi regulamentada pelo Decreto N. 53.464, que definia como função do psicólogo a 'utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento' ". Foi fixado, também, o currículo mínimo do curso, com duração de cinco anos. Desde sua implantação, o curso de Psicologia concentrava as atividades nas três principais áreas de atuação: clínica, educacional e trabalho.

Até 1962, como pudemos observar, o desenvolvimento da Psicologia se deu, dentro de outras áreas de conhecimentos e havia poucos profissionais habilitados. Os psicólogos, até então, utilizavam-se muito dos testes psicológicos e atendiam somente as crianças que eram encaminhadas às clínicas do Estado e Município, fazendo avaliação da prontidão, medindo inteligência e realizando orientação vocacional aos jovens que os procuravam nas clínicas.

A partir de 1961, através do professor Fred Keller, da USP, foi introduzida, no Brasil, a Análise Experimental do Comportamento, com ênfase nos procedimentos experimentais, de observação, mensuração e de quantificação.



Geraldina Porto Witter e Nilse Pinheiro Mejias, entre outros, são representantes desse trabalho, na área de psicologia escolar.

Ainda nessa década, a Psicologia procurava explicar os problemas educacionais, sob uma nova perspectiva. Se antes as explicações eram pautadas nos aspectos biológicos, nesse momento, os aspectos sociais também são levados em consideração. Em termos de educação, é importada dos Estados Unidos a “Teoria da Carência Cultural”, que buscava oferecer explicações para o fato de grande parte das crianças das escolas públicas fracassarem nos estudos, comprometendo a harmonia social pregada pelo liberalismo. Segundo esta teoria, o fracasso do indivíduo tinha uma dimensão social e o aluno que fracassava era socialmente desfavorecido.

As causas apontadas para o insucesso escolar, segundo essa teoria, eram as seguintes: problemas de desnutrição, precárias condições de saúde dos alunos, QI baixo, deficiência de linguagem, imaturidade e carência afetiva. Para reparar estes problemas, os alunos deveriam ser trabalhados, através de programas de “educação compensatória”, assistencialistas “... que tinham a pretensão de que os fatores sociais seriam superados através da educação, que viabilizaria a recuperação e o surgimento de indivíduos produtivos” (Yazlle, 1990, p. 40).

Através de testes psicológicos de nível mental, dos testes de aptidão, de aprendizagem, de motivação, de interesse, de personalidade, através de entrevistas de anamnese para coletas de dados, das observações, das pesquisas experimentais realizadas em laboratório, enfim, através dos seus instrumentos científicos, a Psicologia concluía que os indivíduos da camada social menos favorecida eram portadores de várias deficiências, as quais justificavam o fracasso escolar e social dessa clientela. E, através dos programas de educação compensatória, tentava-se inculcar a cultura dominante, desvalorizando, ou mesmo negando, a cultura da outra classe, que foi produzida de acordo com as condições de vida que determinavam tal padrão de cultura.

Os programas de educação compensatória e projetos remediativos, com enfoque clínico, embora contribuíssem para a manutenção da ideologia dominante, permitiram que a psicologia escolar fosse se firmando, no Brasil, como área de atuação do psicólogo. A Psicologia continuou, ainda, se mantendo comprometida



com o conservadorismo e a reprodução da sociedade de classes e desvinculada da educação.

1.3 - De 1964 até a década de 70

Na fase de 1964 até 1977, de acordo com Patto (1987), há o colapso do Estado populista e este fato propicia um novo modelo econômico: a internacionalização do mercado interno, com a instalação de multinacionais. “Agora, porém, a industrialização se processa rapidamente com a hegemonia dos consórcios internacionais ou multinacionais, que instalam no Brasil filiais que requerem a ampliação do mercado interno, o aumento da faixa consumidora” (p. 67). Por outro lado, há a necessidade do congelamento dos salários dos trabalhadores, para que os países capitalistas centrais obtenham maior lucro. Esses dois aspectos entram em choque e é necessário que haja uma reorganização da sociedade civil, com reordenação das formas de controle social e político. Esse controle seria efetivado, através dos “Aparelhos Ideológicos do Estado” (entre eles, a escola), que embora já existissem, neste período tornaram-se mais visíveis.

Com a implantação do regime militar, surge a necessidade de um redirecionamento do sistema educacional. Os governos militares procuram atacar o analfabetismo e qualificar a mão-de-obra necessária às novas indústrias internacionais. Para tanto, criam o MOBRAL, em 1967, e o ginásio polivalente, em 1969. A reforma educacional, em 1971, efetivada pela Lei 5.692, tem como meta a profissionalização precoce, tentando superar a estrutura do conteúdo educacional eminentemente humanista e intelectualista, contrário às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado. Tal reforma, mais uma vez, vem atender aos interesses da classe dominante, e o sistema educacional tem o predomínio de uma função conservadora.

O primeiro governo militar tenta, a todo custo, garantir a manutenção da estrutura de classe e a qualificação da mão de obra. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista ganha força, e é implantada a tecnologia educacional, que “...encontra na

Análise Experimental do Comportamento sua complementação psicológica” (Yazlle, 1990, p.44).

Na fase de 1964 a 1977, a sociedade e a escola passaram por várias transformações. O mercado interno invade o Brasil, há uma mística do desenvolvimento, com novas necessidades de qualificação da mão-de-obra. A escola é reestruturada para suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem e o psicólogo (junto com outros especialistas), a partir da década de 70, passa a intervir mais diretamente na escola, atingindo, direta ou indiretamente, uma maior parcela da população, com práticas de ajustamento, individualistas, remediativas para solucionar problemas que aconteciam, no contexto escolar e, dessa forma, atingir uma maior parcela da população escolar de primeiro grau.

Como vimos até aqui, as pedagogias tradicional, nova e tecnicista nortearam a prática pedagógica. De acordo com Saviani (1983), essas tendências são consideradas não-críticas, conforme citado no capítulo 1.

Ao mesmo tempo que o governo, na década de 70, buscava imprimir a pedagogia tecnicista à educação, por outro lado, desencadeia-se um processo de crítica à mesma, através de muitos educadores que estavam descontentes com a educação oficial. Essas críticas tiveram forte apoio de uma concepção crítico-reprodutivista, de muitos intelectuais e de produções teóricas das décadas de 70 e 80. Essas teorias, de acordo com Sant’Anna (1984, p. 34), desmitificavam o pressuposto liberal da autonomia da escola e de seu poder de transformação social, mas, por outro lado, criaram nos meios educacionais um clima de pessimismo e desânimo, levando os educadores a considerarem inúteis os seus esforços em prol da educação, pois não apresentavam nenhuma proposta pedagógica e combatiam qualquer projeto elaborado.

Diante desse quadro, muitos estudiosos começaram a buscar alternativas para o trabalho educativo, tentando viabilizar uma educação que não fosse reprodutora da situação vigente, mas que fosse adequada aos interesses da população, percebendo a educação determinada por contradições internas da sociedade capitalista, podendo ser um elemento que impulsionasse a tendência de transformação da sociedade.



A partir de 1979, Saviani (1994) afirma que se torna mais sistematizada a análise da educação, com base em determinantes históricos. O autor propõe uma análise histórico-crítica da educação, denominando essa nova tendência pedagógica de “Pedagogia Histórico-Crítica”.

Muitos psicólogos, juntamente com os educadores, a partir da década de 70, começam a realizar críticas aos resultados fragmentados que vinham obtendo, ao modelo clínico adotado, ao papel de psicometrista, às análises descontextualizadas, à falta de relação entre Psicologia e Educação. Yazlle (1997, p. 35) aponta que a psicologia escolar, “... enquanto área profissional específica, até então vinha se caracterizando pela psicologização das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos - **modelo médico** - como solução dos chamados **problemas escolares**”. Maluf (1994, p. 160) reforça essa posição, afirmando que, “... até a década de 70, a Psicologia Educacional desequilibrou-se na busca dos dados da natureza. Acreditou excessivamente nos determinismos hereditários e no caráter decisório das cargas genéticas.”

Antes da década de 70, a história da psicologia escolar foi marcada por pesquisas em laboratórios experimentais, pela psicometria. Mas, após esse período, a Psicologia começou a se preocupar com a realização de pesquisas, em condições habituais de vida, valorizando mais a interação sujeito/ambiente e não fatores individuais, biológicos ou da personalidade do indivíduo. Começou a verificar práticas, contemplando os determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades e dificuldades que envolviam as instituições de ensino. Isso ocorreu porque, conforme Tanamachi (1997) ressalta, ao final da década de 70, início de oitenta, começaram a ser criadas condições para uma revisão crítica da trajetória da psicologia educacional / escolar no Brasil com a defesa da tese de Maria Helena Souza Patto, publicada depois no livro *Psicologia e ideologia - uma introdução crítica à psicologia escolar*. Patto (1987) faz uma leitura crítica das relações da escola com a sociedade e também com a Psicologia Escolar, no marco de uma formação social capitalista.

1.4 - de 1980 até o momento atual

Nas últimas duas décadas, o psicólogo vem atuando, em muitos casos, nas escolas e para conhecer um pouco do trabalho do psicólogo escolar, nesses anos, eu me apoiarei na tese de doutorado de Heloisa Nunes Sant'Anna, intitulado *A psicologia escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva* (1984), especificamente no capítulo que aponta “alguns estudos brasileiros recentes sobre a atuação do psicólogo escolar”, onde a autora faz uma análise dos livros e teses de pós-graduação publicados, no Brasil dos anos 70 até 84.

Ao relatar os aspectos comuns e diferentes da proposta de intervenção dos psicólogos escolares dos vários autores citados⁹, Sant'Anna (1984) esclarece que Martins (1970), Witter (1977), Masini (1978), Leite (1978) Moraes e Murat (1979), Almeida (1982) e Leite (1984) criticam a ênfase dada ao modelo remediativo e clínico, propondo o uso do modelo educacional, centralizando a intervenção, na estrutura escolar como um todo e não no aluno, sugerindo uma atuação do psicólogo, em conjunto com todos os membros da escola.

Novaes (1972) e Goldberg e Col. (1975) colocam que a intervenção do psicólogo deve ter duas funções: “... a preventiva, neste caso enfatizando o trabalho junto aos outros membros da escola e também sobre sua estrutura e dinâmica. Outra ‘remediativa’, enfocando os aspectos de adaptação do aluno à escola e aos problemas de aprendizagem” (p.119-120). Percebe-se que falar em prevenção e remediação ainda faz parte de uma abordagem “médica” da psicologia escolar.

Tozatto (1979) levanta a possibilidade do psicólogo adotar o modelo clínico na escola, trabalhando junto às pessoas da escola, tornando-as capazes de analisar suas dificuldades e mais aptas para o desempenho de suas funções, o que refletirá sobre o processo ensino-aprendizagem. O autor, para chegar a essa conclusão, fundamenta-se na sua experiência de trabalho com Grupos Operativos, em uma escola particular.

⁹ Autores tomados como referência: Martins (1970), Novaes (1972), Golberg e Col. (1975), Witter (1977), Masini (1978), Leite (1978), Moraes e Murat (1979), Tozatto (1979), Patto (1981), Freitas (1982), Almeida (1982) e Leite (1984).

Dois dos trabalhos estudados por Sant'Anna (1984) fazem uma análise da atuação do psicólogo, sob um ponto de vista ideológico. Patto (1981) critica a prática adaptacionista da psicologia aplicada à escola e sugere que a postura mais adequada no trabalho, na área educacional, seria a análise institucional. Freitas (1982), embora considere a função ideológica da Psicologia na escola, toma como referencial a análise da ciência como geradora de contradições e enfatiza que a própria Psicologia tem o papel de gerar tecnologias que poderiam melhorar a qualidade da escola.

Como se pôde constatar, há uma diversidade de atuação, mesmo partindo de um ponto de vista comum em relação ao papel educacional e não clínico. Sant'Anna (1984, p. 121) afirma que no "... caso da psicologia escolar, a discussão de papéis, modelos de atuação e formas de intervenção tem sido bastante afetados por essa diversidade de posições".

A questão do fracasso escolar (grande problemática a ser 'enfrentada' nos meios educacionais) tornou-se objeto de preocupação e estudos por parte dos psicólogos. Patto, em 1990 publicou, o livro *A produção do fracasso escolar: histórias e submissão e rebeldia*, onde faz, na primeira parte, uma revisão crítica da literatura que trata das causas dos insucesso escolar, das desigualdades educacionais e sociais entre grupos e classes na sociedade brasileira.

O fracasso escolar também é preocupação de Novais (1992) que cita as "opções da psicologia face ao fracasso escolar" e levanta a necessidade do psicólogo escolar, na elaboração de sua proposta de intervenção, considerar os seguintes aspectos: "... - conhecimento da realidade sócioeconômica na qual se desenrola a ação educativa, da caracterização cultural da população envolvida e da dinâmica da instituição-foco; análise das ações programadas, dos processos ensino-aprendizagem e dos objetivos daquela instituição e também do sistema educacional do qual faz parte" (p. 80).

Novais (1992) propõe uma intervenção do psicólogo escolar junto ao sistema de ensino; à comunidade; à formação de recursos humanos e agentes educativos (principalmente professores); à instituição escola, envolvendo-a num processo de interação social, observando o que é possível e necessário ao processo educativo, finalmente, à equipe interdisciplinar. Sugere uma atuação como agente de

mudanças, e cita que a “... contribuição do psicólogo escolar no processo de formação de sujeitos e de construção de uma realidade social pressupõe real compromisso com processos de transmissão e transformação de cultura mediados pela escolarização” (p. 90). A prática de psicologia escolar exige do profissional não só o conhecimento específico da Psicologia, mas também do homem inserido na sociedade, da escola e da cultura.

A atuação do psicólogo com toda a instituição escolar também está presente na obra de Costa, Souza e Roncaglio (1995), intitulada *Momentos em Psicologia Escolar*. As autoras mostram que a “... Psicologia Escolar não deve se constituir em algo que se sobreponha ao processo educativo. Ela deverá estar sintonizada com todos os profissionais técnicos e especialistas da escola para não perder de vista o cumprimento dos objetivos de cada área e da função social da instituição” (p. 13) e argumentam também que a “... atuação do psicólogo escolar no seio da instituição se vincula ao atendimento às necessidades e especificidades da escola, contribuindo com seus conhecimentos às diversas instâncias e deliberações que viabilizam o processo pedagógico” (p. 18).

O psicólogo, na escola, segundo Costa, Souza e Roncaglio (1995), deve prestar assessoramento à equipe técnico-pedagógico (direção, supervisão e orientação educacional) e ao corpo docente, intervindo no interrelacionamento com o corpo discente e a família. (É necessário mencionar, no entanto, que trabalhar com a escola como um todo não significa adotar uma postura crítica dentro da psicologia escolar, outros elementos são necessários). O psicólogo também deve realizar pesquisas em educação, abordando temas como: métodos e técnicas educacionais, comportamentos individuais e grupais, linguagem e seus diferentes aspectos, a comunicação no interrelacionamento dos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, causas e consequências da evasão escolar e da repetência e outros assuntos ligados à relação Psicologia e Educação.

Ao traçar a trajetória da psicologia escolar, no Brasil, não podemos conceber que esta tenha se dado de forma linear, e que todos os psicólogos, em todos os momentos, tenham realizado esta ou aquela prática característica de cada fase da história. Aconteceram inovações, nos modelos de intervenção, mas, ao mesmo tempo,

as atuações dos psicólogos, hoje, em muitas situações, conservam uma visão clínica dos fenômenos, utilizando-se dos testes psicológicos para avaliar a aprendizagem dos alunos e ainda se orientam por uma visão adaptativa do homem e não na transformação da sociedade, mas, por outro lado, têm-se produzido várias críticas a essa forma de intervenção e buscado novas alternativas na área de educação.

Também em termos de teorias da aprendizagem e teorias de desenvolvimento, os psicólogos desenvolvem suas práticas seguindo as abordagens da Psicologia, com interpretações organicistas, psicométricas, abordagem clínica, abordagens behavioristas e abordagem da teoria da carência cultural. Segundo Tanamachi (1997, p. 07), estas abordagens “...têm sido alvo de críticas, já que são frutos destas concepções reducionistas de Psicologia e estão impregnadas de uma visão liberal do homem em suas relações histórico-sociais, portanto compõem a concepção liberal de educação que é hegemônica entre os educadores”.

Ragonesi (1997) também considera que essas são abordagens tradicionais da psicologia escolar, pois possuem uma unidade ideológica que pode ser sintetizada em três pontos: a) tem uma visão ideologizada do fenômeno educacional e não considera o seu processo de multideterminação; b) trazem implícita uma concepção educacional liberal e c) levam a uma visão clínica, pautando-se pelo diagnóstico e tratamento dos problemas de alunos.

Em termos teóricos, em relação à atuação da psicologia na escola, Maluf (1994, p. 182) ressalta que, nos últimos anos, estamos presenciando mudanças “... no sentido de uma psicologia educacional mais crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, estão aparecendo também na prática dos psicólogos e mesmo nas tentativas de reformulações de alguns cursos de Psicologia”. Os psicólogos escolares têm buscado uma compreensão mais crítica dos dilemas presentes, na educação e do próprio papel que vêm desempenhando, nos meios escolares, mas isto não se constitui em tônica geral.



2. EM BUSCA DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA

Concentrei meus estudos em Tanamachi (1992, 1997) e Ragonesi (1997), mas é necessário considerar que em algumas produções teóricas os autores têm buscado uma análise crítica da Psicologia. Tem despontado, entre os educadores e psicólogos, discussões sobre a atuação da Psicologia na escola que passam por uma análise histórica da sociedade, da educação e da própria psicologia escolar. É sobre este movimento de crítica à Psicologia que nos interessa discorrer neste item. Entre estes autores, podemos citar: Patto (1987, 1990); Lane e Sawaia (1995); Cunha et al (1997); Machado e Souza (1997) e Boarini (1993). Na dissertação e tese de Tanamachi (1992; 1997) é possível elencar vários pesquisadores que tentam imprimir uma visão crítica à Psicologia na sua relação com a Educação.

Tanamachi (1997) analisou os trabalhos desenvolvidos em programas de Pós-Graduação em Educação e/ou Psicologia do Estado de São Paulo, que oferecem área de concentração em psicologia da educação, psicologia educacional ou psicologia escolar, no período de 1990 a 1994. Ela partiu dos estudos que puderam ser identificados com o movimento de crítica à Psicologia, em suas relações com a educação escolar ou psicologia escolar, tendo como “objetivo a apresentação, descrição e análise de elementos e/ou temas principalmente apontados por seus autores, para explicitá-los como mediações teórico-práticas necessárias à construção de uma visão crítica de psicologia escolar” (p. 229

Tanamachi (1997, p. 228) comenta sobre a visão crítica dentro da psicologia escolar e elucida que

Iniciado ao final da década de setenta, quando a tônica era constatar e denunciar as concepções tradicionais de psicologia e educação, apontando para a necessidade de buscar alternativas teóricas, esse movimento de crítica encontra-se hoje marcado pela tentativa de descrever, explicar e principalmente construir / propor respostas e explicações concretas que permitam traduzir o resultado dos estudos desenvolvidos na década de oitenta, por meio de ações teórico-práticas possíveis e necessárias ao desenvolvimento da psicologia na educação escolar.

Embora encontre presente em algumas produções teóricas esse movimento de crítica, a autora apresenta algumas inquietações, pois também encontra, após levantamento e categorização inicial dos trabalhos pesquisados,

produções teóricas que buscam explicar as questões estudadas, baseando-se, ora em pressupostos da Psicologia, ora da Educação, dividindo os problemas apresentados, no contexto educacional, como decorrentes da Pedagogia (quando envolvem questões do ensino) ou decorrentes de fatores psicológicos (quando ligados ao comportamento do aluno); estudos que apontam a atuação dos psicólogos fundamentada, em uma visão pedagogizante da educação, deixando o referencial da Psicologia, fazendo uma análise mecanicista dos fenômenos, e poucos trabalhos que fazem a aproximação entre a Psicologia e a Educação.

Tanamachi (1997) cita que a "... história de desenvolvimento da psicologia escolar, as concepções de Psicologia e Educação que permeiam tanto a pesquisa, quanto o trabalho de educadores e psicólogos envolvidos com a educação, bem como a abordagem metodológica que respalda as pesquisas na área, acabam por explicar e/ou justificar o quadro por nós encontrado" (p. 126).

Para a autora, o processo de construção de uma psicologia escolar crítica

está diretamente relacionada à busca tanto de elementos específicos da psicologia, quanto da educação escolar, solidamente ancorados numa visão crítica que possam iluminar ou facilitar o caminho de ida e vinda entre os pressupostos teóricos-filosóficos, a pesquisa e a ação de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender aquilo que se faz necessário para uma vida digna de todos os indivíduos, no que se refere ao que é específico da educação escolar. (Tanamachi, 1997, p. 22)

Nesse sentido, Ragonesi (1997) também desenvolve um trabalho, em nível de doutorado, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre alguns pressupostos teóricos-filosóficos necessários para a construção de um processo de psicologia escolar crítica.

A autora esclarece que, todo este movimento de crítica,

gerado de reflexão sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em nossos meios, bem como dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente, tem oferecido importante subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas adequadas, bem como para a consolidação de novas práticas profissionais." (Ragonesi, 1997, p. 2)

Essas novas práticas profissionais, devem partir do pressuposto de que uma teoria é crítica quando tem condições de promover a transformação social, quando compreende a realidade, enquanto processo que se constrói nas relações sociais, que analisa o singular dentro de uma universalidade e que não separa sujeito de objeto nem teoria da prática.

Um trabalho crítico, dentro da psicologia escolar, não pode perder de vista a função da escola dentro de uma postura progressista da Pedagogia, “deve apropriar-se da concepção histórico-crítica enquanto um instrumento importante de compreensão acerca de seu objeto de estudo e atuação” (Ragonesi, 1997, p. 91) e não pode deixar de considerar a relação entre a educação e o contexto social.

Ragonesi (1997) aponta, também, que é fundamental o psicólogo escolar conhecer as múltiplas determinações da atividade educacional, de forma que possa garantir “... condições que podem levá-lo não só a focalizar mais adequadamente determinadas áreas de intervenção, percebendo-as como parte de uma totalidade, como ainda fazer dos outros profissionais da educação interlocutores reais e solidários.” (p. 43)

Os autores que buscam relatar os elementos de uma perspectiva crítica de psicologia escolar, tentando relacioná-la com a sociedade, segundo Ragonesi (1997) e Tanamachi (1992, 1997), fazem-no, através da perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscando superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade.

No contexto histórico em que a psicologia escolar está inserida, conforme assinalado por Ragonesi (1997), já são possíveis alguns elementos, numa perspectiva de uma abordagem crítica. São eles:

1. Concepção do profissional sobre o fracasso escolar.

As causas do insucesso escolar devem ser entendidos como decorrentes das práticas sociais e escolares que produzem o fracasso. Estas causas devem partir de reflexões que ultrapassem explicações pseudo-científicas, que enfatizam a origem dos problemas educacionais no aluno e/ou em sua família. O psicólogo deve buscar a não-patologização dos problemas que surgem, no processo ensino-aprendizagem.



2. Áreas de intervenção escolhidas.

A atuação dos psicólogos escolares devem pautar-se, num compromisso com as finalidades de transformação. A prática profissional tem que ter como objetivo “contribuir para que a escola cumpra sua função social no sentido de garantir a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e a construção de uma cidadania participativa” (Ragonesi, 1997, p. 216)

3. Modelo de atuação no qual o psicólogo assenta o seu trabalho.

É fundamental o rompimento com um modelo clínico tradicional de atuação, “... que entre outras coisas separa as atividades de ensino, consideradas como responsabilidade do professor, e os ‘problemas’ do aluno, relacionados a seu comportamento e desempenho acadêmico, tidos como responsabilidade do psicólogo.” (Ragonesi, 1997, p. 217).

No trabalho com alunos, é fundamental resgatar a função do conhecimento enquanto instrumento que possibilita a compreensão e transformação da realidade, desmitificando rótulos de incompetência que são depositados neles. O psicólogo deve levar a criança a descobrir o seu potencial de aprendizagem.

Com pais, o psicólogo deve refletir sobre o papel social da escola e a origem das dificuldades de seus filhos, assim como levantar possíveis formas de intervenção da família, no processo de ensino-aprendizagem das crianças, de forma que possam garantir o acesso a um ensino de qualidade.

Com professores, os psicólogos devem buscar a desmistificação de explicações psicologizantes sobre os problemas enfrentados pelos alunos e também buscar formas de superar as dificuldades, a partir da reorganização da prática pedagógica.

4. Processos de avaliação utilizados.

É fundamental que os psicólogos “... construam sua intervenção a partir de um profundo conhecimento da realidade a ser trabalhada, orientado por categorias de análise que garantam a apreensão das multideterminações presentes no encontro entre o sujeito humano e a educação”. (Ragonesi, 1997, p. 218-19)



5. Relacionamento com os possíveis usuários dos serviços da Psicologia.

A atuação em conjunto, a partir do conhecimento da instituição, é fundamental para que ocorra um processo de reflexão solidária. É necessário envolver-se em projetos coletivos, ao mesmo tempo que, o psicólogo escolar deve manter sua identidade e objetivos profissionais.

Segundo Ragonesi (1997), estes elementos são imprescindíveis para a construção de uma proposta de atuação com finalidade transformadora, de forma que “garantam aos psicólogos escolares a possibilidade de contribuírem de maneira decisiva, para que nas escolas sejam favorecidos os processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico.” (p. 219)

Esses elementos só são possíveis se estiverem ancorados, na contextualização histórica, acerca dos fenômenos e se forem realizadas algumas rupturas epistemológicas.

Nesses termos, a psicologia histórico-cultural, com bases teórico-metodológicas do materialismo histórico, de acordo com Ragonesi (1997) e Tanamachi (1992, 1997) é uma teoria que trouxe grande contribuição para a discussão da relação do homem com a sociedade. Essa é uma das teorias que poderá nos auxiliar, na elaboração de uma proposta alternativa para a psicologia escolar, ainda em construção.

O psicólogo escolar tem muito a contribuir com a educação e todos os envolvidos, no processo educativo (professores, alunos, pais, comunidade, funcionários), em busca de uma prática pedagógica voltada para a humanização. Para tanto, é necessário um maior aprofundamento teórico para compreender as relações existentes entre a subjetividade humana, a formação do psiquismo e o processo educacional.

Neste trabalho, ao situar a trajetória e a intervenção dos psicólogos escolares da S.E. em relação à história da psicologia escolar, no Brasil, buscando identificar a fundamentação teórica que norteia a prática atual, estou reafirmando que toda a prática precisa de uma sustentação teórica, sendo esta uma questão fundamental para imprimir novas perspectivas para a psicologia escolar.



Fundamental, também, é que os psicólogos escolares tenham acesso à psicologia histórico-cultural (que abordo em alguns de seus aspectos no próximo capítulo), pois considero ser este um dos caminhos teóricos possíveis, na busca da construção de uma psicologia escolar crítica.

Concordo com Tanamachi (1997) que esclarece que devemos voltar nossa atenção para aqueles autores que revelam possibilidades já existentes de concretizar teoricamente, e na prática, uma psicologia escolar voltada para uma visão crítica da Educação e da Psicologia. Na Escola de Vygotsky, encontramos autores com essa postura.

¹⁰ O nome de Vygotsky, na bibliografia pesquisada, apresenta-se grafado de várias formas: Vygotski, Vygotsky, Vygotsl, Vygotskij. Optei por empregar a forma VYGOTSKY, por considerar, nas publicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.



PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, pretendo discorrer sobre alguns conceitos principais da psicologia histórico-cultural de Vygotsky¹⁰ e seguidores. Essa teoria, de acordo com Tanamachi (1997) e Ragonesi (1997) constitui-se numa importante contribuição para a construção de uma psicologia escolar crítica.

No contexto do trabalho que estou realizando, é fundamental explicitar sobre alguns aspectos principais dessa abordagem crítica da Psicologia, já que é meu interesse pesquisar qual a fundamentação teórica adotada pelos psicólogos da S.E., observando a aproximação desses fundamentos, com uma postura crítica.

A exposição desta teoria servirá como subsídios para a análise das entrevistas realizadas, mas vale registrar que esta teoria, por si só, não pode ser considerada como um crivo para analisar uma postura crítica entre os psicólogos escolares. A teoria de Vygotsky é uma mediação teórica fundamental e este é um dos caminhos possíveis, porém não é o único, para compreender a Psicologia numa perspectiva historicizadora. Outras mediações teóricas existem e muitas outras estão em construção. A psicologia histórico-cultural é uma das expressões da possibilidade de um pensamento crítico em Psicologia e também uma proposição de um possível caminho, mas não constitui-se um crivo.

É necessário ressaltar que o meu estudo dessa corrente da Psicologia ainda tem um longo trajeto pela frente, o qual apenas iniciei e que não pretendo fazer aqui uma síntese dos trabalhos dos psicólogos soviéticos, nem mesmo do trabalho de Vygotsky.

De acordo com Ragonesi (1997, p. 108), o estudo da teoria de Vygotsky "...indica uma posição definida no sentido de explicitar as relações entre a Psicologia e a história, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios

¹⁰ O nome de Vygotsky, na bibliografia pesquisada, encontra-se grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. Optei por empregar a forma VYGOTSKY, mas conservarei, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

metodológicos necessários à investigação científica e a análise das funções do conhecimento psicológico.”

Trabalhar com os conhecimentos psicológicos, com a subjetividade presente no contexto educacional é atribuição do psicólogo, na escola, portanto, tenho encontrado e estou buscando, na psicologia soviética, conforme enfoca Tanamachi (1992, 1997), algumas respostas a questões ligadas ao desenvolvimento do psiquismo humano, numa postura crítica frente à Psicologia e à Educação e frente à psicologia escolar.

No entanto, a psicologia histórico-cultural está longe de ser hegemônica, na história da Psicologia. Vários estudos já foram realizados sobre o psiquismo humano, apoiando-se em diferentes concepções de homem e de como esse homem elabora o seu conhecimento e o aplica. Essas teorias, produzidas pela humanidade, de acordo com as necessidades geradas em cada época, estão diretamente relacionadas a um contexto histórico e cultural.

No nosso século, Palácios (1995) aponta que diversas orientações teóricas da psicologia do desenvolvimento estiveram e estão presentes na sociedade. De acordo com esse autor, até os anos 70, duas foram as abordagens de desenvolvimento que influenciaram os pesquisadores: 1) *modelos mecanicistas do desenvolvimento*, onde são enfatizados os processos de aprendizagem, baseados em posicionamentos filosóficos empiristas e onde são estudados fenômenos que podem ser operacionalizados, medidos e quantificados; 2) *modelos organicistas ou organicistas*, onde o destaque é dado aos processos de desenvolvimento que têm caráter universal, determinados, em última instância, por fatores internos ao sujeito (Freud e Piaget se incluíam neste modelo).

Palácios (1995) menciona o surgimento, nos anos 70, de um terceiro modelo, o do ciclo vital, que procuraria superar o que lhe parecia constituir as limitações e os equívocos dos dois modelos até então existentes. Até o início dos anos 80, segundo este autor, a psicologia do desenvolvimento caracterizava-se, no Ocidente, pela predominância desses três modelos, mas desde então, outras abordagens passaram a ser desenvolvidas e/ou divulgadas como: a etológica, a



ambientalista, a cognitivo-evolutiva, a do processamento de informações e a abordagem histórico-cultural.

Não pretendo, aqui, discutir a classificação utilizada por Palácus, em seus juízos sobre cada uma das concepções da psicologia do desenvolvimento por ele comentadas, mas apenas registrar que sua classificação difere daquela difundida pelo construtivismo, no Brasil, na qual existiriam apenas três correntes: o inatismo, o empirismo e o interacionismo (ou construtivismo).

Duarte (1996) alerta para o reducionismo dessa classificação, particularmente, quando ela é empregada para classificar-se a teoria de Vygotsky como sócio-construtivista ou sócio-interacionista e defende a existência de uma incompatibilidade entre a psicologia histórico-cultural e o modelo interacionista, enquanto um modelo epistemológico biologizante. Duarte postula, ainda, a necessidade de um estudo aprofundado não só da obra de Vygotsky, mas também dos demais integrantes dessa escola psicológica, ressaltando que tal estudo fornecerá as bases para a crítica às interpretações escolanovistas que vêm sendo feita dos trabalhos de Vygotsky por educadores brasileiros.

De minha parte, meu objetivo, neste capítulo, é o de apresentar até onde caminhei em meus estudos sobre essa corrente psicológica, na medida em que isso constituirá o referencial, a partir do qual analisarei, no decorrer desta dissertação, os dados obtidos com as entrevistas.

1. ALGUNS DADOS BIOGRÁFICOS DE VYGOTSKY

Os autores consultados para apresentar alguns dados da vida de Vygotsky foram os seguintes: Shuare (1990), Oliveira (1995 a), Van Der Veer & Valsiner (1996) e Vigotski (1996).

Lev Semynovitch Vygotsky teve uma vida muito breve, mas uma produção teórica fenomenal. Escreveu 180 trabalhos, dos quais somente 135 foram publicados. Psicólogos, educadores, linguistas, filósofos e outros representantes das ciências humanas recorrem hoje aos conhecimentos por ele produzidos.



Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade perto de Minsk, capital da Bielo-Rússica, na ex-União Soviética. Mudou-se para Gomel, onde ele passou sua infância e juventude e iniciou seus trabalhos intelectuais. Com a colaboração dos pais, aprendeu várias línguas, inclusive alemão. Era judeu e, desde muito cedo, reunia-se para estudar e discutir sobre a história dos judeus e problemas de filosofia. Era leitor no campo da Lingüística, Ciências Sociais, Psicologia, Artes e Filosofia.

Em 1917, formou-se em Direito, na Universidade de Moscou, tendo, posteriormente, concluído o curso de Medicina. Lecionou Literatura e Psicologia numa escola de Gomeu. Recebeu influências das idéias de seu primo David, o qual era alguns anos mais velho e dividia com ele o interesse pela semiologia, problemas lingüísticos, poesia e teatro.

Entre 1919 e 1920, Vygotsky contraiu tuberculose e viveu com essa doença, durante 14 anos. Em 1924, casou-se com Rosa Smekhova. Em 1925, escreveu o livro *Psicologia da Arte* (publicado na Rússia em 1965) e começou a organizar o Laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes.

Vygotsky fez uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, ocorrido entre 3 e 10 de janeiro de 1924, marco importante em sua história profissional, pois foi a primeira vez que pôde expor ao público as suas idéias sobre Psicologia. No congresso, suas idéias despertaram interesse em Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia, que o convidou a compor o quadro de pesquisadores do Instituto, juntamente com Luria, Leontiev e outros estudiosos. De acordo com Shuare (1990), nesse congresso, teve início a mais brilhante e breve trajetória de um dos grandes personagens da história da psicologia mundial.

Vygotsky mudou-se para Moscou e passou a trabalhar no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele fundado. Dedicou toda a sua vida profissional ao ensino, como professor e como pesquisador, tanto na área de educação normal quanto na de educação especial.

Em 11 de junho de 1934, morreu de tuberculose, aos 37 anos de idade, ano em que, na Rússia, foi publicado seu livro *Pensamento e Linguagem*. O livro foi publicado nos Estados Unidos, somente em 1962. Essa demora se deve ao fato que



existia uma situação de isolamento na ex-União Soviética em relação aos centros científicos europeus e norte-americanos, por meio de barreiras políticas, culturais e lingüísticas. Entre 1936 e 1956, suas obras foram suspensas pela censura violenta do regime stalinista. Em 1953, Stalin morreu e Kruchev subiu ao poder. Em 1982-1984, foram publicadas as *Obras Completas* (composta de seis volumes) de Vygotski na URSS.

Em 1984, foi publicada, no Brasil, a obra *A Formação Social da Mente*; em 1987, o livro *Pensamento e Linguagem* e em 1988, o artigo “*Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*”, na coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*¹¹. Vale ressaltar que este artigo também encontra-se no livro *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (Lúria, Leontiev, Vygotsky e outros, 1991). Juntamente com Lúria, Vygotsky escreveu: *Estudos sobre a história do comportamento – símios, homem primitivo e criança* (Vygotsky & Lúria, 1996). Traduzidos do espanhol para o português, temos as seguintes obras: o volume I das *Obras Escogidas* (Vygotski, 1993), com o título de *Teoria e Método em Psicologia* (Vigotski, 1996) e *O Desenvolvimento Psicológico na Infância* (Vigotski, 1998) onde foram reunidas algumas conferências e estudos realizados por Vygotsky.

A produção escrita de Vygotsky foi muito grande para uma vida tão curta, e suas idéias não se limitaram a uma elaboração individual. Estas multiplicaram-se e desenvolveram-se, na obra de seus colaboradores, entre os quais os mais conhecidos no Brasil são: Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. Alguns livros publicados, em português, por estes autores, foram: *O desenvolvimento do psiquismo* (Leontiev, 1978), *Curso de psicologia geral* (Lúria, 1979), *Fundamentos da neuropsicologia* (Lúria, 1981), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Vigotski, Lúria, Leontiev, 1988), *Desenvolvimento cognitivo* (Lúria, 1990), *Psicologia e Pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do*

¹¹ Duarte (1996) afirma que muitos autores brasileiro, ao estudar Vygotsky, procuram se fundamentar nas obras *Pensamento e Linguagem* e *A Formação Social da Mente*, o que é bastante preocupante, pois entre outras questões, a edição em Português, do livro *Pensamento e Linguagem* é uma tradução da edição norte-americana na qual foram cortados 2/3 do texto original e a coletânea *Formação Social da Mente* seria uma obra onde os organizadores norte americanos teriam, segundo eles próprios afirmam, feito acréscimos e supressões em relação aos textos originais.

desenvolvimento (Lúria, Leontiev, Vygotsky e outros, 1991) e *A construção da mente* (Lúria, 1992).

2. PSICOLOGIA SOVIÉTICA E PRINCIPAIS INFLUÊNCIAS NA TEORIA DE VYGOTSKY

Na época em que Vygotsky vivia na ex-União Soviética, predominava uma forte defesa da psicologia tradicional (subjetivista, empirista) e havia influência da fisiologia que vinha obtendo êxito nos estudos do cérebro e sistema nervoso e queria ser modelo para a psicologia ou mesmo substituí-la. Existia ainda uma busca de status de Ciência da Psicologia soviética sobre a base filosófica do materialismo dialético e histórico, com a intenção de criar novas concepções, com base no marxismo.

No livro *Teoria e Método em Psicologia* (Vigotski, 1996), observamos o quanto Vygotsky estava preocupado em estudar a Psicologia e reestruturá-la a partir das teorias existentes. De um lado existia a filosofia idealista, que via a Psicologia como uma ciência mental que descrevia as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores, cujo método de estudo deveria ser a introspecção e, de outro lado, a filosofia empirista, que via a Psicologia como ciência natural que deveria estudar o comportamento externo do homem e que poderia explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, com o método da experimentação.

Quando Vygotsky escreve sobre o “*Significado histórico da crise da Psicologia*” (Vigotski, 1996, p.201 a 417), defende a necessidade de uma teoria do psiquismo humano que unifique os dados empíricos obtidos pelas pesquisas psicológicas e supere a fragmentação dessa ciência em correntes absolutamente distintas e inconciliáveis entre si. É importante apresentar um trecho do seu livro que, embora extenso, pode ser muito útil para a compreensão de suas preocupações:

O que tem de comum todos os fenômenos que a psicologia estuda, o que é que transforma em fatos psíquicos os mais diversos fenômenos - desde a secreção da saliva nos cachorros até o prazer da tragédia -, o que têm em comum os desvarios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático? A psicologia

tradicional responde: o que tem em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que têm em comum é que todos esses fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta ao organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, essas três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral, a qual definem como ciência 1) do psíquico e de suas propriedades, ou 2) do comportamento, ou 3) do inconsciente. (Vigotski, 1996, p. 213)

Daqui se deduz a importância da concepção geral para delimitar o objeto da ciência. Vygotsky esclarece que se continuarmos a ter duas psicologias, uma psicologia introspectiva e uma psicologia do comportamento, teremos duas ciências e não uma ciência única.

Agora, o que será que o levou a elaborar uma nova concepção da psique humana? O próprio Vygotsky aponta o caminho para se estudar a elaboração de uma concepção científica:

... a única coisa que a história da ciência pode explicar é por que surgiu a necessidade de novas idéias num determinado estágio do desenvolvimento e por que esse nascimento era impossível cem anos antes.... Na verdade, a interpretação científica nada mais é do que uma forma a mais de atividade do homem social entre outras atividades. (Vigotski, 1996, p. 223)

Só foi possível a elaboração de uma nova teoria, por Vygotsky, devido às exigências da realidade objetiva que a Psicologia estudava. Ele mesmo expõe que

A regularidade na mudança e no desenvolvimento das idéias, o aparecimento e a morte dos conceitos, inclusive a mudança de categorizações, etc., tudo isso pode ser explicado cientificamente se relacionarmos a ciência em questão: 1) com o substrato sócio-cultural da época; 2) com as leis e condições gerais do conhecimento científico; 3) com as exigências objetivas que a natureza dos fenômenos objetos de estudo coloca para o conhecimento científico no estágio atual de investigação. (Vigotski, 1996, p. 219).

Como nos aponta Shuare (1990), a Psicologia soviética começa com a Revolução de Outubro que deu início a uma nova organização social e política na União Soviética. As ciências humanas, entre elas a Psicologia, também sofreriam mudanças. Nessa sociedade, a ciência era extremamente valorizada, pois tinha-se expectativa que, através dos avanços científicos, muitos dos problemas políticos e econômicos, no novo regime poderiam ser solucionados e a ideologia, mais

fortalecida. Era uma época de grandes reformulações e buscava-se, a todo custo, construir uma Psicologia com princípios dialéticos, apresentando, para isso, a análise histórica como modelo para estudar a sociedade, as relações sociais e os paradigmas científicos que se elaboram em vinculação com elas.

De acordo com Shuare (1990), aplicar as leis do materialismo à Psicologia fez surgir vários problemas. Diversos autores tentaram aplicar, mecanicamente, algumas teses do materialismo dialético à Psicologia, sem uma maior compreensão dessa filosofia e com desconhecimento da importância que o materialismo histórico tem para a Psicologia. Foi Vygotsky, no ponto de vista da autora, quem primeiro aplicou, com coerência, o materialismo histórico e dialético à ciência psicológica.

O momento em que Vygotsky viveu coincidiu com um tempo histórico em que se questionava a Psicologia e com o auge revolucionário em todas as esferas da vida (as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro, a ciência, etc.). A própria realidade objetiva exigia uma nova interpretação do psiquismo humano, superando as psicologias tradicionais. No tocante a esse aspecto, podemos recorrer a Duarte (1996), que nos elucida que a grande questão é que "... o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da Psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não historicizadora do psiquismo humano". Para Vygotsky, o psiquismo humano só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico, fundamentado nas relações estabelecidas entre as pessoas e a sociedade.

Os processos psíquicos, para Vygotsky, não se desenvolvem no tempo, devido a suas próprias características intrínsecas que irão amadurecer, no decorrer dos anos, numa hora determinada. O tempo é encarado no sentido do materialismo histórico, o tempo humano é história tanto individual como social, uma história do desenvolvimento da sociedade, onde a atividade transformadora do homem é um ponto fundamental para compreender o processo psíquico (Shuare, 1990, p. 60). Este seria o primeiro conceito derivado do historicismo, vindo de uma interpretação baseada na filosofia marxista, dentro da nova Psicologia. Mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano, porque

o processo de vida social, política e econômica é condicionado pelo modo de produção de vida material, acarretando contradições.

O segundo conceito derivado do historicismo, conforme Shuare (1990, p. 61), é que "...os fenômenos psíquicos, a psique humana, sendo social por sua origem não são dados de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e atividade social". A história da psique humana é a história da sua construção. A psique não é imutável ou invariável, no decorrer do desenvolvimento histórico.

O terceiro conceito que produz o historicismo é a concepção do caráter mediatizado da psique humana. O traço fundamental da atividade humana é a mediação, através 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, tem uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos homens. Neste aspecto, o homem diferencia-se dos animais, embora todo comportamento humano parta de uma base biológica, o homem é um ser social e histórico, que produz sua ação para suprir necessidades criadas pelo meio em que vive e cria novas necessidades, que não são puramente biológicas.

O desenvolvimento do comportamento humano começa onde termina a evolução biológica, esta é a linha do desenvolvimento histórico ou cultural da conduta do homem, linha que corresponde a todo o caminho histórico percorrido pela humanidade, desde o homem primitivo até o homem de hoje. Sabemos que as funções fisiológicas mais simples, transmitidas geneticamente, podem exercer influências sobre o desenvolvimento psíquico, mas elas sozinhas não têm uma significação decisiva. Na evolução biológica do homem, há domínio do sistema orgânico de atividade; no desenvolvimento histórico, há o domínio do sistema de atividade instrumental. Petrovsky (1985, p. 13) afirma que

Baseando-se nas idéias de Engels sobre o papel da adaptação do homem à natureza e da transformação das forças naturais mediante as ferramentas no processo de produção, Vigotski promove a idéia de que o trabalho e a atividade instrumental conduzem à modificação do tipo de conduta do homem, a



diferenciação do homem dos animais. Esta diferença do homem consiste no caráter mediatizado de sua atividade.

Duarte (1996) conclui que Vygotsky não era de um lado um psicólogo e de outro um marxista, mas era sim um estudioso que buscava construir uma psicologia marxista. E para estudá-lo, não deixa de citar que ele escreveu sua teoria tendo como pilar idéias marxistas que concebem o homem como um ser histórico.

O processo histórico do ser humano é um processo no qual o homem humaniza-se pelo trabalho. Este é considerado por Marx, enquanto atividade de objetivação do ser humano. O homem, através da produção de meios que garantissem a satisfação de suas necessidades básicas, criaram novas necessidades, o que o torna diferentes dos animais, que buscam apenas meios de sobrevivência. Para participar do gênero humano, é necessário que o homem, então, se aproprie das objetivações produzidas pela humanidade e crie novas objetivações, para que estas possam ser apropriadas pelas novas gerações. Esta é uma relação dialética entre objetivação e apropriação, que permitirá o processo de individualização do ser humano. Como apontamos no capítulo 1, é vivendo, em sociedade, que o homem consegue se individualizar.

3. A QUESTÃO METODOLÓGICA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

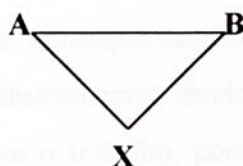
Na Escola de Vygotsky, em relação à Psicologia, a ênfase está na necessidade de focar os fatos da ciência sob o ponto de vista científico, apresentando a possibilidade de uma metodologia sobre uma base histórica.

No texto intitulado "*O método instrumental em Psicologia*" (Vigotski, 1996: 93-101) são apresentadas algumas implicações metodológicas, para o psiquismo psicológico, da existência dos instrumentos psicológicos que "... 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 se destina ao domínio dos processos da natureza" (Vigotski, 1996, p. 93).



Para exemplificar os instrumentos psicológicos, Vygotsky refere-se à linguagem, a diferentes formas de numeração e cálculos, aos mapas, aos desenhos e a todos tipos de signo. O instrumento psicológico introduz modificações, na evolução e na estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental. Os instrumentos constituem um produto da evolução histórica da humanidade, enquanto os processos de comportamentos naturais "... surgiram e se desenvolveram como mecanismos especiais ao longo do processo de evolução e são comuns aos homens e animais superiores" (Vigotski, 1996, p. 94).

Entre os processos instrumentais e naturais, entre método instrumental e métodos científicos-naturais existe relação. Nos métodos científicos-naturais mantém-se uma relação linear, direta entre os dois estímulos A - B, e nos métodos instrumentais estabelecem-se duas novas conexões A - X e X - B. Aqui, neste caso, o X seria o mediador entre o objeto e a operação psicológica, de forma que a relação seria representada, através de um triângulo



Todo e qualquer ato de comportamento transforma-se, então, em uma operação intelectual, mediada por dois tipos de instrumentos, denominados por Vygotsky de instrumento psicológico e instrumento técnico.

Uma diferença muito importante entre o instrumento psicológico e o técnico é a orientação do primeiro para a psique e o comportamento, ao passo que o segundo, que também se introduziu como elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, orienta-se no sentido de provocar determinadas mudanças no próprio objeto. O instrumento psicológico, ao contrário, não modifica em nada o objeto: é um meio de influir em si mesmo (ou em outro) - na psique, no comportamento -, mas não no objeto (Vigotski, 1996, p. 97).

Nas produções teóricas brasileiras, por exemplo em Rego (1995) e Oliveira (1995), os termos *instrumentos* (que têm a função de regular as ações sobre

os objetos) e *signos* (que regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, criados artificialmente pelo homem) são os mais encontrados.

Os dois tipos de instrumentos surgem, através do trabalho coletivo e mantêm uma relação muito estreita, ambos estão unidos na filo e ontogenia, pois quando o homem atua sobre a natureza exterior e a modifica, está também atuando sobre sua própria natureza, modificando-a.

A linguagem, por exemplo, é um instrumento psicológico fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Ela surgiu, como uma necessidade decorrente do processo de trabalho, quando os homens tiveram que criar meios de comunicação que permitissem trocar informações, planejar suas atividades, numa ação coletiva. Ela representa um ponto muito importante, no desenvolvimento do homem e é o sistema de signos mediador das funções psíquicas.

O emprego de um instrumento psicológico eleva as possibilidades do comportamento humano, pois põe, ao alcance de muitas pessoas, todos os resultados de trabalhos dos sujeitos. Nesse sentido, por exemplo, além da linguagem, foi produzida a escrita, as quais ampliaram o conhecimento e as possibilidades de transformação da natureza e, conseqüentemente, do próprio homem.

O emprego de instrumentos técnicos modificou, também, as relações dos homens, principalmente com o trabalho, pois, a partir dele, foi possível fabricar os meios de produção e, dessa forma, poder transformar a natureza.

Segundo Vygotsky (1995), o método instrumental pode ser muito útil, nos estudos dos processos psicológicos superiores, na psicologia infantil e pedagógica e também na psicologia histórico-cultural e étnica. Estudar o histórico das funções psicológicas superiores significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Vygotsky explica que estudar alguma coisa historicamente "... significa estudá-la em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas suas fases e relações, desde que surge até que desaparece, isso implica pôr em manifesto sua natureza, conhecer sua essência..." (Vygotski, 1995, p. 68).

O método instrumental estuda o processo de desenvolvimento natural e de educação como um processo único. A educação influi em alguns processos de desenvolvimento e, principalmente, reestrutura as funções do comportamento, em toda sua amplitude (Vigotski, 1996, p. 99)

Este método tem como finalidade compreender como acontece a reestruturação de todas as funções naturais, primárias, orgânicas de uma determinada criança em um determinado nível de educação. Se o objetivo é estudar o processo de memória, então é preciso estudar, por exemplo, as mudanças que ocorrem, na criança pré-escolar, tornando as lembranças e as recordações voluntárias para que ocorra o processo educativo. “O método instrumental procura oferecer uma interpretação acerca de como a criança realiza em seu processo educacional o que a humanidade realizou no transcurso da longa história do trabalho” (Vigotski, 1996, p. 99).

De acordo com o método instrumental, o que diferencia uma criança da outra (o talento, a normalidade) é a possibilidade que ela tem de utilizar, por si mesma, suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos. Sua preocupação é investigar o comportamento e o desenvolvimento da criança, por meio da descoberta dos instrumentos psicológicos que ela mesma emprega e estabelecer estruturas dos atos instrumentais, no indivíduo estudado.

Finalmente, Vygotsky (1996, p. 100-101) cita que o “... método instrumental proporciona ao estudo psicológico da criança tanto os princípios quanto os procedimentos e pode utilizar qualquer metodologia, ou seja, qualquer procedimento técnico de investigação: o experimento, a observação etc.” Esta forma de investigação constitui um avanço para a psicologia, principalmente, quando pensamos nos métodos que até agora são empregados, que se utilizam de uma divisão entre a criança enquanto criança (lembrando a psicologia do desenvolvimento) e a criança, enquanto escolar, (lembrando a psicologia da aprendizagem) e que não conseguem sair de um caráter mecanicista do desenvolvimento psicológico da criança. O método instrumental estuda a criança como escolar.

Escrever sobre a metodologia adotada por Vygotsky constitui-se numa tarefa complexa. Ele mesmo afirma, no seu livro *Obras Escogidas III* (Vygotski, 1995), que o método deve ser adequado ao objeto que se estuda e que, para entender



o método adotado por ele, é necessário ler toda essa obra. Portanto, para relatar um pouco da metodologia adotada na psicologia histórico-cultural, foi necessário resgatar, em suas produções teóricas, alguns pontos que revelassem aspectos principais do seu método de investigação psicológica, mas ainda não foi possível, neste momento, fazer uma análise mais aprofundada desse aspecto.

Davidov e Shuare (1987) explicam que os continuadores dos estudos de Vigotski utilizaram, em suas investigações, um método científico específico, o método de experimento formativo. O experimento formativo permite “investigar o processo de *surgimento* das novas estruturas psíquicas por meio de sua formação dirigida. A autêntica análise da gênese de uma ou outra função psíquica só é possível por meio de sua *reprodução* sistemática.” (Davidov & Shuare, 1987, p. 23) (grifo dos autores).

É característica do método de experimento formativo a intervenção ativa do investigador, nos tipos de atividades executadas pelo sujeito pesquisado e nas funções psíquicas que estuda. O experimento não tem como preocupação estudar as funções psíquicas já formadas, mas sim aquelas que estão se formando, sendo que o pesquisador pode e deve interferir para o surgimento dessas novas funções psíquicas.

O experimento formativo era chamado por Vygotsky de “método causal-genético”, mas Davidov e Shuare (1987) apontam que, na atualidade, pelas modificações que sofreu, passou a ser chamado de método genético-modelador, que representa a possibilidade de unir a organização experimental dirigida e a educação do homem com a investigação do desenvolvimento psíquico. Os representantes soviéticos, da Escola de Vygotsky, utilizam este método discutindo suas particularidades, suas possibilidades internas e suas limitações.

4. CONCEITOS CIENTÍFICOS E COTIDIANOS

Vygotsky, nas suas pesquisas, chegou à conclusão de que é, na primeira infância, que se encontram as raízes para o desenvolvimento dos processos que podem dar lugar, mais tarde, à formação de conceitos. Porém, as funções intelectuais, necessárias para a formação de conceitos, formam-se e desenvolvem-se, apenas na

adolescência. Somente na adolescência é possível a transição definitiva ao pensamento conceitual. As próprias exigências do meio social, impostas aos adolescentes, as suas necessidades, os objetivos que querem atingir, tudo os incita e os obriga a dar um passo decisivo no seu pensamento.

O conceito surge, durante uma operação intelectual. Ele não é resultado de simples associações, pois, em sua formação intervêm todas as funções intelectuais em uma combinação original, "...cujo fator central 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, 1993, p. 176). O signo e a palavra permitem ao indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-o de forma a resolver a tarefa proposta.

Todo conceito é uma generalização, uma vez que existe uma relação comum entre eles. Esses pontos comuns, entre os conceitos, fazem surgir a relação que eles estabelecem com todos os demais, ocorrendo a possibilidade de passar de uns conceitos a outros, de estabelecer relações entre eles, através de caminhos inumeráveis e infinitamente diversos, surgindo a possibilidade de equivalência de conceitos. Por exemplo, um conceito é "rosa", outro conceito é "flor", que, por sua vez, engloba o conceito rosa.

De acordo com Vygotski (1993), a transição de uma fase de significados a outra acontece da seguinte forma: a criança forma uma nova estrutura de generalizações; primeiro em poucos conceitos adquiridos, por exemplo, no processo de instrução. Cada vez que organiza essa nova estrutura, ela reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores; por conseguinte, o trabalho anterior do pensamento não se perde, os conceitos não têm que ser reconstruídos, em cada nova fase e cada significado isolado não tem que fazer todo o trabalho de reorganização da estrutura. Mediante o domínio de um novo princípio em uns poucos conceitos, devido às leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos.

Vygotsky, nos seus estudos, sempre teve preocupação em analisar os conceitos científicos e os espontâneos ou cotidianos. Os conceitos espontâneos se



formam, na comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam e apresentam dados puramente empíricos, tomados da observação, manipulação e experiência direta, através de interações sociais imediatas. Os conhecimentos científicos ocorrem, durante o processo de assimilação do sistema de conhecimentos que se comunicam à criança, durante o processo educativo ou escolar.

Na esfera dos conceitos científicos, encontramos um nível de consciência mais alto do que nas esferas dos conceitos espontâneos. O desenvolvimento de conceitos científicos segue um caminho particular, ocorre em condições do processo de instrução, com ajuda e participação do adulto. Há intencionalidade em ensinar, a “... singular cooperação entre a criança e o adulto é um aspecto crucial do processo de instrução, junto com os conhecimentos que são transmitidos à criança, segundo um determinado sistema. (Vygotski, 1993, p. 183).

Os conceitos científicos e espontâneos são processos que se influem continuamente. A fronteira entre eles é lábil e atravessada por ambos. Eles só se desenvolvem, quando os conceitos espontâneos da criança alcançam um nível determinado. Por exemplo, só podemos transmitir conceitos da história do Brasil, se a criança já domina noção de tempo. O ensino constitui, durante a idade escolar, um fato fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança, incluindo o desenvolvimento dos seus conceitos.

É na idade escolar que se chega à transição entre conceitos não conscientes e conceitos conscientes. Mesmo quando a criança tem condições de tomar consciência dos conceitos e de ter domínio das funções intelectuais de memória e atenção, ela ainda é incapaz de tomar consciência dos processos de seu próprio pensamento, do seu intelecto. Isto acontece, porque a tomada de consciência e domínio do intelecto são próprios do nível superior de qualquer função, o que ocorrerá, na adolescência. Para tomar consciência é necessário ter consciência daquilo que se quer tornar consciente.

O problema dos conceitos científicos e espontâneos é um problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam o aparecimento dos conceitos científicos, através do ensino, que é a fonte

do desenvolvimento. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem será abordada no próximo item.

5. A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem ocupa lugar de destaque. Nessa abordagem, dessa forma, o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Vygotsky (1991) separa em três grupos as teorias mais importantes referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem¹². A primeira delas parte da premissa de que desenvolvimento e aprendizagem são independentes. Esta idéia é bem representada, na teoria de Piaget, que aponta que a aprendizagem segue o desenvolvimento. Vygotsky (1991, p. 2) comenta a esse respeito que o desenvolvimento “... deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer adquirir à criança determinados conhecimento e hábitos”. O desenvolvimento deve realizar certos ciclos, deve culminar determinados estágios e dar determinados frutos maduros para que a instrução seja possível. Para Piaget, o conceito científico desloca-se do espontâneo transformando-o e passa a ocupar o seu lugar, em vez de surgir dele. Aqui, primeiro a criança se desenvolve para depois aprender.

Uma segunda categoria para relacionar desenvolvimento e aprendizagem afirma que aprendizagem é desenvolvimento, e cada etapa de aprendizagem corresponde a uma etapa de desenvolvimento. Uma dessas teorias, elaborada por James, baseia-se no conceito de reflexo. Segundo ela, o desenvolvimento é visto

¹² No livro *VIYGOTSKY – uma síntese*, p. 357, René Van der Veer e Jaan Valsiner informam que o termo em russo, utilizado por Vygotsky era *obuchenie*, que pode ser traduzido como “ensino”, “aprendizagem” e “treinamento”. Vygotsky, claramente, utiliza-o para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem escolar.

como o domínio de reflexos condicionados e o aprendizado está completo e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento (Vygotski, 1991). Aprendizagem é desenvolvimento; desenvolvimento é aprendizagem e o desenvolvimento segue, passo a passo, a instrução.

A terceira posição teórica tenta conciliar as teorias anteriores, fazendo com que elas coexistam. Um representante desta teoria, Koffka, aponta que o desenvolvimento se baseia: de um lado, no processo de maturação, que depende do desenvolvimento do sistema nervoso, e de outro, no processo de aprendizado, que também é um processo de desenvolvimento.

Vygotsky (1991) aponta uma outra relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem não constituem dois processos independentes, mas existem, entre eles, relações complexas. Para ele, estes dois fatores estão relacionados, desde o nascimento. O indivíduo desenvolve-se, em parte, graças à maturação do organismo individual, enquanto pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1991) identificou dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é denominado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Esse nível costuma ser determinado, através da solução individual do problema. Quando os psicólogos aplicam testes psicológicos de inteligência, o WISC, por exemplo, estão avaliando apenas as funções psicológicas que já foram desenvolvidas.

O segundo nível de desenvolvimento é o desenvolvimento potencial, proximal ou próximo, que se define como sendo aquelas funções que estão em vias de amadurecer e que podem ser identificadas, através da solução de tarefas, com o auxílio de adultos e outras crianças mais experientes. Enquanto aquele nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, este o caracteriza prospectivamente.

Na literatura que trata da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Duarte (1996) alerta para o fato de que, no Brasil, alguns teóricos se distanciam da teoria histórico-cultural, interpretando os textos de Vygotsky como se ele afirmasse a

existência de três zonas de desenvolvimento: zona de desenvolvimento potencial, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal. Mas, nas obras do autor, está explícito que existem apenas dois níveis de desenvolvimento, que em “... Vigotski existem apenas dois conceitos: um refere-se àquilo que a criança faz sozinha e o outro refere-se àquilo que ela faz com a colaboração de outras pessoas, especialmente imitando os adultos. Não há lugar para um terceiro conceito” (Duarte, 1996, p. 100). Este ponto é de fundamental importância, pois esses conceitos são centrais, na teoria histórico-cultural.

Na medida em que ocorre interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda, seriam impossíveis de ocorrer. Vygotski (1993, p. 239) aponta que “... a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. Portanto, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, ensinar o que a criança já domina é perda de tempo.

O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizado e este é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal. A característica essencial da aprendizagem é que “... engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros, que na continuação serão absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”. (Vygotsky, 1991, p. 15). Para que ocorra a apropriação dos conteúdos pedagógicos é necessário que estes sejam internalizados. O processo de apropriação ocorrerá sempre do nível interpsicológico (entre as pessoas) para o nível intrapsicológico (em nível interno, individual).

O ensino deve se antecipar, sempre, ao desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal permite-nos determinar todos os passos futuros que a criança pode dar no seu desenvolvimento. O que a criança é capaz de realizar, hoje, com ajuda, é capaz de realizar, amanhã, sozinha. Mas isto não quer dizer que o desenvolvimento acompanha a aprendizagem escolar. Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica entre esses dois processos.

Ao entrar para a escola, a criança já se apropriou de uma série de conhecimentos produzidos, no ambiente histórico-cultural, onde ela vive. Ela já conhece, por exemplo, a gramática, utiliza-se de verbos, de outras formas gramaticais, mas ainda não sabe que o faz. Não tem consciência do que faz e não sabe fazê-lo, voluntariamente. Na escola, a criança aprende concretamente, graças à linguagem escrita e à gramática, a tomar consciência do que fez e, portanto, a trabalhar, voluntariamente, com os hábitos próprios.

Quando chega à escola, a criança tem que aprender, entre outras coisas, a linguagem escrita. Adquirir a linguagem escrita significa para a criança apropriar-se de um sistema de signos extremamente complexo. A criança para aprender a escrever tem que tomar consciência da estrutura fonética da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la, voluntariamente, em signos. A separação entre a linguagem escrita e a oral deve-se à separação entre os níveis de desenvolvimento da atividade espontânea, involuntária e não consciente, por um lado e a atividade abstrata, voluntária e consciente, de outro.

A atividade da escrita é bastante complexa, pois todas as funções psíquicas que a fundamentam estão apenas no início do seu desenvolvimento. A aprendizagem da escrita, no nosso exemplo, apoia-se em processos psíquicos imaturos que apenas iniciaram o ciclo de desenvolvimento, mas que irão se desenvolver graças à aprendizagem.

Aprender a escrever ativa a formação das funções psíquicas superiores, provocando mudanças radicais, nessas funções, por isso essas atividades têm o mesmo peso que aprender a falar para uma criança. Segundo Vygotsky, o que se observa em relação a esse aspecto é que a curva de desenvolvimento não coincide com o curso do programa da escola, em relação à alfabetização. Nessas circunstâncias, a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento e provoca o seu avanço.

Nos estudos sobre a importância da escola para a formação dos processos psicológicos superiores, para a aquisição de conceitos científicos, Vygotski (1993) observou que o conhecimento científico de uma disciplina influencia nas outras. Cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso de desenvolvimento, e a criança,



no processo educativo, assimila determinados conteúdos, antes de aprender a utilizá-los consciente e voluntariamente.

As bases comuns de todas as funções psíquicas superiores, cujo desenvolvimento constitui a principal função do ensino escolar, compõe a tomada de consciência e o domínio desses processos psicológicos. O ensino ocupa papel central, em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico, pois constitui uma via, um meio sistematizado e organizado de transmissão da experiência social.

No processo de ensino, na abordagem histórico-cultural, dá-se muita importância ao papel da imitação. Ela não é encarada de uma forma mecânica. Vygotsky a vê como uma oportunidade de reconstruir, internamente, o que a criança observa externamente, ampliando a capacidade cognitiva individual. Para ele, a imitação é a forma principal em que se leva a cabo a influência do ensino sobre o desenvolvimento, pois a criança só consegue imitar aquilo que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias, ela só imita o que está dentro da sua zona proximal de desenvolvimento.

O ponto central para toda a psicologia da aprendizagem apoia-se na possibilidade de levar a criança, mediante a colaboração e a atividade conjunta, à passagem para um nível intelectual superior, através também da imitação. “Para imitar, é necessário ter alguma possibilidade de passar do que se é ao que não se é”. (Vygotski, 1993, p. 239). Na idade infantil, só é válida a instrução que se adianta ao desenvolvimento e o arrasta e só podemos ensinar à criança o que ela pode aprender, pois o ensino só é possível onde cabe a imitação.

Para Petroviski (1985), a escola deveria ter como um de seus objetivos ensinar aos alunos as atividades mentais necessárias para a apropriação do conhecimento. A formação dos conceitos científicos, fundamental no processo educativo, não é uma atividade passiva, ao contrário, é uma atividade intensa e orientada a resolver tarefas cognitivas. Ela inclui planejamento, solução de problemas, a formulação e demonstração de hipóteses e a busca de comprovação de significados.

Davidov; Márkova (1987) apontam que o ensino escolar, nos primeiros anos, não deveria ensinar somente leitura, escrita e cálculo, e sim preparar as crianças



para um complexo e prolongado estudo. Para esses autores, isso significa que, já nos primeiros anos escolares, as crianças devem ter um indispensável desenvolvimento psíquico e uma boa capacidade para estudar. A escola, para eles, deve investir nesses aspectos, pois o fundamento psicológico é fundamental para assegurar a assimilação eficaz dos conhecimentos da ciência e da cultura, nos graus médios e superiores. É necessário, desde o primeiro grau, propiciar o ensino do pensamento abstrato e teórico.

As atividades pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Neste processo, o professor tem papel destacado. Ele é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Por isso, cabe a ele intervir, na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, conduzindo a prática pedagógica. Ele é o adulto que, tendo se apropriado de vários conhecimentos, deve levar os alunos a assimilar os conteúdos, para que possam se desenvolver, apropriando-se da experiência histórico-social.

O professor contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do aluno. Temos que ressaltar que "... a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente" Vygotsky (1991, p.15) e a escola precisa contribuir para isso.

6. BASES PARA UMA NOVA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A psicologia do desenvolvimento, com base no marxismo, como já foi comentado anteriormente, parte da noção de que as leis do desenvolvimento psíquico do homem estão socialmente condicionadas, e o processo de desenvolvimento é determinado por um completo conjunto das condições de vida e educação da criança.

O desenvolvimento da personalidade 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. A cultura origina formas especiais de conduta, modifica



a atividade das funções psíquicas e 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” (Vygotsky, 1995, p. 34).

Tem sido pouco discutidas, pelos psicólogos e educadores brasileiros, as contribuições da psicologia histórico-cultural para uma nova psicologia do desenvolvimento. Duarte (1996) comenta que Leontiev (1978 e 1991) e Elkonin (1987) lançam instigantes questões a serem discutidas e investigadas, na direção da construção de uma psicologia do desenvolvimento efetivamente histórico-social.

A Psicologia tem focado, geralmente, os períodos de desenvolvimento. Elkonin (1987, p. 104-105) esclarece que a questão desses períodos constitui-se num problema que deve ser solucionado, haja vista que existem tantas controvérsias ao redor deste tema e, também, porque dele depende a estratégia para adotar e organizar o sistema educativo.

Vygotsky, nos seus últimos anos de vida, segundo Elkonin (1987), escreveu um livro que tratava da Psicologia Infantil, onde fala o seguinte

Podemos definir provisoriamente a idade psicológica - escreveu L. Vigotski - como uma época, ciclo ou degrau, como um período relativamente fechado, cuja importância está dada pelo lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento e em que as leis deste encontram sempre uma expressão qualitativamente específica. (...) O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de uma escala evolutiva a outra, passagem ligada a relação e estruturação da personalidade da criança (apud Elkonin, 1987, p. 106)

O desenvolvimento psíquico da criança é um processo dialético, onde a passagem de uma etapa a outra ocorre de forma revolucionária. Elkonin (1987) escreve que, neste processo, primeiro devem-se considerar o enfoque histórico dos ritmos de desenvolvimento e a questão sobre o surgimento de certos períodos da infância, de acordo com o avanço histórico da humanidade. Sabemos, por exemplo, que, no início do desenvolvimento da sociedade, a relação da criança com essa sociedade era direta e imediata. As crianças viviam uma vida comum com os adultos, o que as diferenciava deles era apenas suas possibilidades físicas. À medida que os meios de produção e as relações sociais tornaram-se mais complexas, mudou o vínculo das crianças com essa sociedade e passou a ser mediado pelo processo de

educação e ensino. A família, de acordo com essa visão, acabou ficando cada vez mais responsável pelo processo educativo, e a criança passou a ser vista, a partir da relação criança-família.

Em segundo lugar, é necessário considerar o enfoque dado a cada período, sob o ponto de vista do lugar que ocupa, em cada ciclo geral do desenvolvimento psíquico infantil. Em terceiro, o desenvolvimento psíquico como um processo dialeticamente contraditório, muitas vezes, interrompido pelo surgimento, no curso de seu desenvolvimento, de novas formações.

O quarto ponto a relevar é a diferenciação entre crises obrigatórias e necessárias de pontos críticos, no desenvolvimento psíquico, que constituem importantes indicadores objetivos da passagem de um período a outro. Leontiev (1989) considera que é errôneo acreditar que as crises são inevitáveis no desenvolvimento da psique de uma criança, como se fossem provocadas por maturação do organismo e por contradições que surgem entre a criança e o ambiente. No entanto, o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento é que são inevitáveis, na passagem de um estágio de atividade principal a outro.

O quinto aspecto a considerar, em relação ao desenvolvimento psíquico da criança, é a presença de épocas, estágios e fases de desenvolvimento.

Elkonin e Leontiev elaboraram o conceito de atividade dominante¹³ A atividade dominante seria aquela "...cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento" (Leontiev, 1978, p. 293).

Esses autores propõem que cada estágio de desenvolvimento da criança seja caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade dominante da criança em relação à realidade. A partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam, nas condições concretas dadas de sua vida, é que o homem adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades.

¹³ Nas traduções, encontramos os termos "atividade dominante" e "atividade principal". Nesta dissertação, uniformizaremos este termo, utilizando somente "atividade dominante".



O psiquismo do homem se desenvolve graças ao convívio na sociedade, num processo de assimilação das tarefas e motivos da atividade humana e também num processo de apropriação das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem entre si. O indivíduo tem que se relacionar com o mundo das pessoas e dos objetos. Portanto, de acordo com a psicologia soviética, não é pertinente abordar o desenvolvimento psíquico como um mecanismo adaptativo do comportamento, como Freud e Piaget o faziam: este, por colocar o intelecto como um mecanismo de adaptação da criança ao mundo das coisas; aquele, por apontar os mecanismos de repressão, censura, etc. como mecanismos de adaptação ao mundo das pessoas (Elkonin, 1987). Vygotsky afirmou, nos anos 30, que é imprescindível estudar a afetividade e o intelecto como unidade.

Os estágios de desenvolvimento possuem uma certa seqüência no tempo, mas não são imutáveis e dados de uma vez por todas. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. De acordo com Leontiev (1989, p. 65), as "... condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo". Como exemplo, podemos citar a atividade dominante do trabalho que, em cada época da sociedade, alonga-se ou não, de acordo com as exigências sociais. Os limites de idade de cada estágio também dependem das condições históricas concretas, onde está ocorrendo o desenvolvimento da criança.

No decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas, que a circunda, não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. A criança torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, ao seu redor, e essa conscientização leva-a à mudança na motivação de sua atividade, nascem novos motivos, conduzindo-a à uma reinterpretação de suas ações anteriores. Leontiev (1989) afirma que a atividade dominante, em determinado momento, passa a um segundo plano, e uma nova atividade dominante surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento.

Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem às mudanças de atividades como um todo. As mudanças observadas, nos processos de vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, etc.), dentro do limite de cada estágio, estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras. No caso da memória, por exemplo, no período pré-escolar, essa tinha outra função, mas quando chega à fase dos estudos, a memória passa a ter outro valor, ocupa novo lugar, na estrutura da atividade psíquica da criança, torna-se um processo próprio, com o seu fim. A memorização torna-se voluntária e consciente.

A criança trava conhecimento com o mundo, através das relações sociais. É a sociedade que determina o conteúdo e a motivação, na vida da criança. Todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana.

Diante do que foi exposto, é possível questionar os fundamentos das explicações psicológicas que apontam que o desenvolvimento intelectual e afetivo ocorrem, em estágios ou fases universais, independente do contexto histórico no qual os indivíduos se desenvolvem. A personalidade é construída de forma dinâmica, considerando a realidade histórica e as necessidades internas do indivíduo. Não pode ser universalizada e não é possível afirmar que todos os indivíduos passarão por determinados períodos, independente do contexto em que se desenvolvem.

De acordo com Leontiev (1978), desenvolvendo-se, a criança passa a atuar como membro da sociedade, portadora de obrigações que esta lhe impõe e os “... estágios sucessivos do seu desenvolvimento são de fato graus diferentes desta transformação”. (Leontiev, 1978, p. 313). O homem apropria-se do mundo dos objetos, através das relações sociais que estabelece com o mundo e só é possível transmitir os conhecimentos da cultura humana, através da educação.

Os conceitos abordados, neste capítulo, são de extrema importância para a atuação do psicólogo escolar que busca uma nova compreensão do psiquismo humano, com base histórica.



A questão do método, também, é fundamental, quando partimos do princípio que o psicólogo escolar é solicitado, a todo instante, para fazer avaliação dos alunos.

Aprofundar e ultrapassar vários conhecimentos elaborados pela Psicologia são imprescindíveis, na busca da efetivação de uma intervenção que, realmente, seja condizente com uma educação que tenha como objetivo o processo de humanização, de forma que permita, a todos os indivíduos, tomarem consciência do seu papel social, a partir da apropriação dos conteúdos, já elaborados historicamente.

A psicologia escolar estará, lado a lado, com a Educação, na busca da transformação da sociedade, se referendar sua prática em fundamentos teóricos que busquem compreender o homem, enquanto um ser histórico. O psicólogo escolar tem que estar compromissado com fundamentos teóricos metodológicos dentro de uma abordagem crítica, pois só desta forma poderá contribuir com a socialização do conhecimento e, conseqüentemente, com a humanização dos indivíduos.

Nos próximos capítulos, busco identificar a fundamentação teórica do trabalho dos Psicólogos da S.E., a partir da análise documental e da entrevista.



A PESQUISA

Neste capítulo, tenho como objetivo descrever os procedimentos adotados nesta pesquisa, partindo do problema levantado, passando pela apresentação dos sujeitos entrevistados e apontando os procedimentos de coleta de dados e de análise destes dados.

1. O PROBLEMA

O problema, que apresento nesta dissertação, refere-se a pesquisar quais os fundamentos teóricos presentes, na prática do psicólogo escolar da S.E. da P.M.M. e se esses fundamentos orientam-se para a perspectiva considerada, neste trabalho, como crítica. Interessa-me pesquisar como os psicólogos compreendem questões ligadas à atuação do psicólogo escolar, processo educativo e teorias de aprendizagem e desenvolvimento.

Até o início do ano de 1997, eu fazia parte desse grupo de psicólogos da S.E. e sempre foram para mim objeto de inquietação os fundamentos teóricos que norteavam a nossa prática. Este foi um dos primeiros motivos que me incitou a realização, desta pesquisa.

A participação em congressos que abordavam assuntos pertinentes à área de psicologia escolar e as leituras sobre essa temática, despertaram a necessidade de divulgar o nosso trabalho, pesquisando se a nossa atuação aproximava-se de uma postura crítica, dentro da psicologia escolar e da Educação.

Neste estudo, procuro apreender as articulações do singular, do específico, do particular, intrínsecos da totalidade concreta na qual os psicólogos escolares, da Secretaria de Educação do Município de Maringá, vêm desenvolvendo suas práticas na área educacional, nessas últimas duas décadas, norteados por determinados fundamentos teóricos.



Para efetuar a pesquisa, utilizo-me de aspectos teóricos relacionados à educação escolar, sob uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica; apresento, brevemente, a história da psicologia escolar, e também discuto alguns conceitos principais da psicologia histórico-cultural, que, ao meu ver, constitui-se num dos caminhos teóricos possíveis na compreensão do psiquismo humano e da relação entre homem e sociedade. Procuro focar os dados obtidos, a partir de uma contextualização histórica.

Meu objetivo não é propor que se generalize este estudo, na área de psicologia escolar para outras realidades, utilizando a indução, mas analisar os fundamentos teóricos específicos, desse grupo de psicólogos. Considero que as conclusões que apresento, nesta pesquisa, podem contribuir para que os psicólogos da S.E. possam repensar e ampliar o trabalho desenvolvido, uma vez que a reflexão crítica possibilita criar condições para transformá-lo.

Minha pretensão é que esta produção científica tenha uma finalidade transformadora e seja mais um elemento, junto a outros estudiosos ou profissionais que desenvolvem suas atividades nas escolas, que promova o fortalecimento de concepções críticas da psicologia escolar estreitamente vinculada à Educação.

Tomanik (1994, p. 41) mostra que uma das exigências da ciência é a discussão, e que "...uma das funções dos cientistas é discutir os critérios que permitem estabelecer os limites e alcances da ciência, uma vez que estes itens podem sofrer (e sofrem) alterações no decorrer da história". Não tenho a pretensão, portanto, de esgotar o assunto apresentando como problema de minha pesquisa, mas iniciar aqui uma discussão.

2. SUJEITOS DA PESQUISA – AS PSICÓLOGAS DA S.E.

O Setor de Psicologia Escolar da S.E. é composto exclusivamente por mulheres; são seis psicólogas que desenvolvem suas atividades, na Rede Municipal de Ensino de Maringá.



A relevância de pesquisar a opinião desses profissionais, em assuntos pertinentes à área de psicologia escolar revela-se pela singularidade deste grupo. A atuação destes profissionais, a partir de 1983, ocorreu de forma conjunta. No histórico do Setor de Psicologia na S.E., embora constatemos uma série de “cortes” de profissionais, o trabalho vem se mantendo há dezessete anos, sendo, que nesse período, a S.E. não deixou de contar com psicólogos em suas escolas. Esse fato já denota a importância de estudar esse grupo. Por outro lado, os psicólogos, como veremos, sempre estiveram preocupados em avaliar a sua prática, embora isso não fosse feito de uma forma sistemática. A preocupação remetia-se à necessidade de estar construindo uma intervenção inserida no próprio contexto da instituição educacional, estando o psicólogo, dentro da escola, e uma atuação que fugisse aos moldes do modelo tradicional da psicologia escolar, conforme se evidencia, nos documentos analisados.

Por essas questões, o trabalho merece ser divulgado e analisado à luz de teorias críticas, pois poderá servir de subsídios teóricos para alunos de Psicologia e também para profissionais ligados à educação. Fundamentalmente, servirá, também, para que o próprio grupo de psicólogos da S.E. (eu me incluo neste grupo) reveja e produza modificações em sua prática.

3. PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA COLETA , APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A preocupação central, ao desenvolver este tipo de pesquisa, é a compreensão de uma instância singular, o que, no meu caso, não impedirá que eu esteja atenta ao contexto e às inter-relações, como um todo, dessa particularidade e dela com os processos relativos à totalidade social contemporânea.

Diferentemente de certas abordagens metodológicas, atualmente difundidas nas Ciências Humanas em geral e na Educação em particular, não analisarei a situação específica desse grupo de psicólogos escolares, na forma de simples constatação e descrição das singularidades deste grupo, como se tais singularidades

fossem independentes dos processos sociais, econômicos, políticos e ideológicos que caracterizam a sociedade contemporânea como um todo.

Em outras palavras, não concordo com o dualismo que separa de um lado, pesquisas “qualitativas” voltadas para as singularidades e de outro, pesquisas “quantitativas” que operam com generalizações estatisticamente fundamentadas. Também não concordo que a análise das singularidades seja tão mais rica quanto mais o pesquisador abandone qualquer pretensão de inserir seu estudo, no interior de um esforço coletivo maior, em direção da elaboração de sínteses totalizantes. Não acreditamos na neutralidade do pesquisador, que “lava as mãos” com relação às possibilidades de generalização, a partir do seu estudo particular.

Essa pretensa neutralidade apresenta-se, por exemplo, nas pesquisas que deixam para o leitor realizar ou não a chamada “generalização naturalística”. Este trabalho, ao focalizar um grupo específico, o faz como uma tentativa (assumidamente limitada) de contribuir para as análises que trabalhem com a dialética do universal e do particular. Luckács (1970, p. 84/85) mostra como Marx trabalhou, em sua obra, com essa dialética:

Trata-se sempre de esclarecer a forma concreta de sua relação [entre o particular e o universal], caso por caso, em uma determinada situação social, com respeito a uma determinada relação da estrutura econômica; mas também – o que é decisivo – de descobrir em que medida e em que direção as transformações históricas modificam essa dialética. De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda parte a relativização dialética do universal e do particular; em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade e vice-versa. Marx considera como importante tarefa da ciência estudar e descrever, de um modo historicamente concreto, sem preconceito esquemáticos e com exatidão, estas relações e suas transformações. Ao mesmo tempo, todavia, e na mesma correlação, descobre que as contradições concretas assim percebidas devem ser compreendidas, do ponto de vista lógico-metodológico, como casos concretos e expressões de uma dialética universal e particular.

Assim, a própria dialética entre universal e particular não pode ser resumida numa única, imutável e universal fórmula. O pensamento científico deve buscar compreender como o particular e o universal se relacionam, em cada situação específica.

Não tenho a pretensão, com esta dissertação, de apresentar uma análise que dê conta dos processos que caracterizam, no presente, as relações entre a



psicologia escolar no Brasil e o contexto científico, social e ideológico. Seria uma pretensão descabida perante as limitações deste trabalho. Mas, pretendo, sim, estar de alguma forma contribuindo na direção da construção coletiva de uma perspectiva mais abrangente sobre os desafios postos aos psicólogos escolares que almejam trabalhar numa abordagem crítica da Psicologia e da Educação.

Para iniciar este estudo, após delimitado o problema que eu intencionava pesquisar, conversei com o grupo de psicólogos da Secretaria da Educação sobre os meus propósitos, sobre o tema que seria objeto de minha pesquisa e solicitei ao grupo que manifestasse sua opinião sobre o trabalho que eu iria desenvolver e, principalmente, que apontasse o interesse ou não em participar das entrevistas. Os psicólogos apresentaram-me seu unânime apoio e se colocaram à disposição para responder às questões que eu lhes iria propor. Afirmaram que seria muito importante para o grupo que tivesse alguém “de dentro” para analisar a prática adotada.

Para responder ao problema levantado, nessa investigação, estou fazendo uso de duas formas de coletas de dados: a análise documental e a entrevista.

3.1. Análise Documental

Para reconstruir a história do Setor de Psicologia Escolar, utilizei-me da análise documental. Assim, para ter acesso aos documentos, entrei em contato com a Secretária de Educação e Coordenadora do Setor de Psicologia Escolar, da Secretaria de Educação do Município de Maringá, que permitiram a realização da pesquisa.

O histórico do Setor de Psicologia Escolar, aqui descrito, compreende o ano de 1981, data em que se constata a contratação do primeiro psicólogo para atuar nas escolas municipais, até o primeiro semestre de 1997. O registro das atividades desenvolvidas serviu, junto com os dados coletados das entrevistas, de subsídio para a análise dos atuação dos psicólogos, embora tenha deixado a desejar quanto à explicitação dos fundamentos teóricos que norteavam suas práticas.

Nesse histórico, a pesquisa inclui os registros existentes que tratam do trabalho desenvolvido pelos psicólogos, nas escolas municipais de Maringá, tais como: relatórios anuais de atividades da Secretaria de Educação e do Setor de



Psicologia Escolar, projetos de intervenção, atas de reuniões, artigos publicados e comunicações apresentadas, em Congressos de Psicologia ou em outras instituições de ensino.

Os documentos foram muito valiosos para a realização deste trabalho, pois os registros presentes, permitiram-me confirmar fatos que ocorreram em determinadas épocas. Deram pistas, muitas vezes, do referencial que os psicólogos utilizavam para propor suas práticas e até mesmo o descontentamento com muitas práticas adotadas. Ficaram marcados também, nos documentos, os questionamentos que os profissionais faziam em relação aos temas trabalhados, dentro da Psicologia, na escola.

No capítulo seguinte, apresento os dados coletados, na análise documental, que originaram o item “Atuação da Psicologia Escolar, na rede municipal de Ensino de Maringá” e que também serviram de subsídios para a análise das informações obtidas nas entrevistas.

3.2. Entrevista

Outro instrumento, aqui adotado, para a coleta de dados, foi a entrevista. Festinger & Kats (1974) apontam que a entrevista, assim como o questionário, é um instrumento de pesquisa social que permite a coleta de dados referentes a percepções, atitudes e opiniões. Portanto, não é possível afirmar que os dados apresentados pelos entrevistados retratem a prática profissional exercida por eles, mas apontam a opinião, os seus sentimentos e posicionamentos perante os fatos ocorridos e sobre as problemáticas apresentadas, nas questões propostas nas entrevistas.

De acordo com Selltz et al (1974), na entrevista é dada grande ênfase à descrição verbal da pessoa para obtenção de informações quanto aos estímulos ou experiências a que está exposta. Segundo esses autores, a técnica de entrevista “...é a mais adequada para a revelação de informações sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada” (p. 272).



- O PRÉ-TESTE

Antes de realizar a entrevista com as psicólogas da S.E., primeiramente, realizei um pré-teste, com três psicólogas escolares que já haviam trabalhado, no Setor de Psicologia Escolar da P.M.M. Este teste preliminar foi importante para experimentar o instrumento de coleta de dados, antes de aplicá-lo, e também permitiu que eu fizesse uma análise das entrevistas para saber se as respostas atendiam aos objetivos de estudo, se respondiam ao problema levantado.

Para a realização das entrevistas do pré-teste, estabeleci um roteiro com questões a serem pesquisadas, partindo dos assuntos simples aos mais complexos. Este roteiro dividiu-se em duas partes: a primeira, foi constituída de questões que coletaram os dados de identificação dos sujeitos entrevistados; na segunda parte, foram utilizadas perguntas abertas, do tipo explicativo e causal. Nas perguntas abertas, o entrevistado tem a possibilidade de responder às questões, com suas próprias palavras, estruturando-as da forma que achar conveniente e até o ponto que desejar. Para Selltz et al (1974), as perguntas abertas dão maior indicação se a pessoa tem ou não informação sobre o problema, se tem opinião sobre ele, bem como a intensidade do seu sentimento em relação ao fato.

- ENTREVISTA COM AS PSICÓLOGAS DA S.E.

A forma de entrevista utilizada para a dissertação seguiu os moldes da entrevista do pré-teste, salvo algumas reformulações, no roteiro das questões (ANEXO "A").

Antes de realizar as entrevistas, primeiramente, participei de uma reunião do Setor de Psicologia, onde estavam presentes todas as psicólogas. Neste encontro, fiz, novamente, a exposição dos objetivos da minha pesquisa e relatei para elas a trajetória que eu vinha percorrendo, na elaboração da dissertação. Aproveitei este momento, também, para estabelecer o cronograma da realização das entrevistas. As psicólogas mostraram-se bastante ansiosas e preocupadas quanto às questões que teriam que responder.



No mês de dezembro de 1997, realizei todas as entrevistas. Para tanto, dirigi-me até a casa das psicólogas, exceto em dois casos, onde entrevistei as profissionais, em seus locais de trabalho.

Iniciei todas as entrevistas pelos dados de identificação, como forma de estabelecer um rapport. Nestes momentos, apenas anotava nos formulários os dados apresentados. Quando entrava especificamente nas questões da entrevista, iniciava a gravação. Vale ressaltar que, previamente, eu havia avisado do uso e utilidade do gravador, e as psicólogas não se manifestaram contra a sua utilização.

As entrevistas duraram cerca de uma hora a uma hora e meia e transcorreram sem nenhuma dificuldade.

Depois que entrevistei todas as psicólogas, iniciei a transcrição das fitas. Passei então, para a leitura e organização dos dados, para ter um conhecimento geral de todos os elementos coletados.

Optei por fazer uma apresentação das respostas de cada sujeito a cada questão. Dessa forma, apresento cada questão seguida das respostas de cada psicóloga e procuro discutir esses dados. No entanto, essas respostas são apresentadas sem uma mesma sequência, ou seja, nem sempre a primeira resposta apresentada refere-se ao mesmo sujeito, assim como a segunda resposta, e assim sucessivamente. Acho necessário que alguns cuidados sejam tomados para que não haja a identificação dos sujeitos. Minha intenção é analisar as respostas das psicólogas escolares da S.E., enquanto grupo.

Não tive interesse, em nenhum momento, em analisar as respostas dos psicólogos, em nível individual, tecendo considerações sobre cada um dos entrevistados, ou enquadrando-os nesta ou naquela teoria. Interessou-me, muito mais, buscar compreender a forma que o grupo de psicólogos se posicionava diante das questões, resgatando os fundamentos teóricos que norteiam suas práticas.

No trabalho de análise, busquei partir dos fatos, mas analisá-los num contexto mais amplo, sem perder a singularidade. Considero necessário apresentar todas as respostas obtidas, pois esta forma de apresentação dos dados enriquece o trabalho e permite que outros estudiosos possam levantar outras conclusões sobre este material tão rico que são as respostas das psicólogas. Outros pontos de vista, em

relação aos dados apresentados, podem abrir perspectivas que venham auxiliar trabalhos e subsidiar a atuação de outros profissionais inseridos nas escolas.

Para a análise da problemática levantada, neste estudo, procuro encontrar, nos depoimentos dos psicólogos escolares, afinidades com uma visão de Educação, psicologia escolar e psicologia do desenvolvimento e aprendizagem pautadas numa perspectiva crítica, transformadora, conforme eu apresentei em capítulos anteriores, quando abordei a educação escolar, a história da psicologia escolar e a psicologia histórico-cultural.

Além das respostas que foram levantadas junto aos psicólogos, utilizei-me dos dados obtidos, através da análise documental e também valorizei a minha memória, a minha experiência desses nove anos que trabalhei, na Secretaria de Educação. Não poderia desconsiderar minha experiência, junto aos profissionais da S.E., pois sou conivente com o posicionamento de Ragonesi (1997) que esclarece que “... a objetividade científica é possível, ainda que se parta da premissa de que não existe neutralidade, já que a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação da realidade.” (p. 21). Tenho interesse que este trabalho venha a contribuir para o processo de transformação da psicologia escolar, não só em Maringá, mas em todos os lugares em que ela se desenvolve.

Em todas as reflexões realizadas, procuro entender como a escola e a sociedade estão constituídas, no momento em que determinadas situações forem apontadas, tentando compreender, como coloca Ferreira, “... a unidade de análise indivíduo-sociedade, a partir das configurações históricas” (1986, p. 82).

No próximo capítulo, apresento o histórico do Setor de Psicologia escolar na S.E. da P.M.M., os dados coletados nas entrevistas e levanto uma discussão em relação às informações obtidas, na análise documental e entrevistas.



DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No capítulo anterior, apresentei os procedimentos adotados na pesquisa que eu realizei e, neste capítulo, farei uma apresentação e discussão dos dados coletados.

Num primeiro momento, apresento os dados obtidos através da análise documental, onde descrevo a história da psicologia escolar, na Prefeitura Municipal de Maringá, partindo do ano de 1982 e chegando até o ano de 1997. Levanto, em seguida, alguns pontos que suscitaram reflexões e críticas em torno do trabalho desenvolvido.

No segundo item deste capítulo, apresento as respostas das psicólogas entrevistadas. Procedo da seguinte forma: a) exponho a pergunta que foi realizada conforme roteiro preestabelecido; b) apresento a resposta de cada sujeito entrevistado, transcrita literalmente das fitas gravadas; e c) discuto algumas respostas, considerando a fundamentação teórica percorrida nos capítulos anteriores.

Com os dados coletados na análise documental e entrevista, pretendo analisar quais os fundamentos teóricos que norteiam a prática dos psicólogos escolares da S.E. da P.M.M. e suas aproximações de uma teoria crítica da Psicologia e da Educação. Esta análise será realizada tendo como subsídio os capítulos que tratam da Educação Escolar, da história da psicologia escolar no Brasil e da psicologia histórico-cultural.

1. ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ

Neste item, é meu objetivo resgatar o histórico da atuação dos psicólogos, na Secretaria de Educação do Município de Maringá e iniciar uma reflexão dos fundamentos teóricos que norteiam o trabalho dos psicólogos.

Estas informações poderão servir como subsídios para graduandos de Psicologia e outros profissionais da área, pois têm como finalidade, além de apresentar formas de intervenção do psicólogo escolar, procurar compreender os fundamentos teóricos que norteiam a prática desenvolvida. Parto do princípio de que é imprescindível que o psicólogo escolar tenha consciência dos fundamentos teóricos que embasam seu exercício profissional para que possa construir uma Psicologia que, realmente, traga contribuição para um processo de ensino-aprendizagem que busque a transformação da sociedade.

Para apresentar o histórico, divido a atuação dos profissionais em fases. A primeira delas será até 1982, tendo em vista que os psicólogos começaram a atuar na área escolar em 1981. Depois, passo a dividir as fases de acordo com a gestão dos quatro últimos prefeitos de Maringá: 1983 a 1988, Said Felício Ferreira, do PMDB¹⁴, 1989 a 1992, prefeito Ricardo José de Magalhães Barros, do PFL; 1993 a 1996, novamente Said Felício Ferreira e, atualmente, a partir de 1997, Jairo Morais Gianoto, do PSDB.

Esta divisão se fez necessária, porque os Relatórios da Secretaria de Educação, elaborados no final de cada gestão de prefeitos, fazem parte dos documentos que utilizei para a minha pesquisa e, também, pelo fato de que, em termos de Prefeituras, quando mudam os administradores, sempre ocorrem alterações nas formas de trabalho de cada Secretaria, o que atinge o Setor de Psicologia Escolar.

¹⁴ A gestão do Prefeito Said Felício Ferreira teve a duração de 6 anos, pois, na época, todos os mandatos de prefeitos e vereadores foram prorrogados por mais dois anos, para que as eleições coincidisse com a votação de governador e vereador.



1.1. Até 1982

O registro mais antigo da Secretaria de Educação do Município de Maringá a que tive acesso foi o “Relatório da Secretaria de Educação - Administração Comunitária - 1983 a 1988”, datado de 1988. Antes desta data, na gestão do Prefeito João Paulino Vieira Filho, não foi possível localizar nenhum registro, pelo menos dentro da própria S.E., que tratasse de projetos, propostas pedagógicas, do trabalho desenvolvido na área de educação e que permitisse identificar o ano do ingresso do primeiro psicólogo, na área escolar. Para afirmar que o psicólogo começou a desenvolver suas atividades na Secretaria de Educação, a partir de 1981, confiei na memória de alguns professores que pertenciam ao quadro do magistério, antes mesmo dessa época.

Constatei que, até 1982, existia uma psicóloga que atuava orientada por uma visão clínica. O local de permanência para desenvolver suas atividades era a própria Secretaria de Educação. As crianças que apresentavam alguma dificuldade emocional ou de aprendizagem eram encaminhadas para a profissional que fazia um atendimento individualizado.

A inserção da Psicologia, na escola, seguiu a mesma trajetória da história da psicologia escolar, ou seja, o psicólogo exercendo a função de diagnosticador de casos desviantes e propondo tratamentos na busca de adaptar o indivíduo à escola.

1.2. De 1983 a 1988

- Falando um pouco sobre o plano de ação, caracterização da Rede Municipal de Ensino e proposta pedagógica adotada pelo município...

O período da administração do Prefeito Said Felício Ferreira, denominado de “administração comunitária”, teve como Secretária de Educação a professora Cláudia Aparecida Niero. O plano de ação da S.E., nessa gestão, dividia-se em dois programas: programa didático-pedagógico e programa escola-família-comunidade. Neste segundo programa, um dos projetos era o de assistência ao educando, onde se previa, além de outros fatores, acompanhamento psicológico aos alunos.



Até 1985, a Rede Municipal de Ensino constituía-se de seis escolas, localizadas na zona rural, unidades completas de pré a 8ª série. Em 1985, foi construída a primeira escola urbana para atender crianças de pré a 4ª série. No final de 1988, a Rede já contava com três escolas e quatro pré-escolas, na zona urbana de Maringá e também com uma escola de pré a 8ª séries, no Distrito de Floriano.

Em termos pedagógicos, a S.E. tinha uma proposta elaborada pela então Secretária de Educação, professora Cláudia Aparecida Niero; diretora geral, professora Lucila Maria Simas de Assis; chefe da divisão de ensino, professora Vera Lúcia Dias de Freitas; chefe da seção de assistência ao educando, Mariângela Ramos Felipe da Silva; chefe da seção de supervisão escolar, professora Marli Bertoldo Araújo e pela equipe de supervisão escolar¹⁵

A proposta pedagógica do município, dessa época, mencionava que o papel da escola dependia da função social que se queria dar a ela e a proposta da S.E. era a de reverter o quadro de fracasso escolar e melhorar a qualidade de ensino. Pretendia-se que houvesse o desvelamento do real, em todas as atividades desenvolvidas na escola, considerando-se a produção e as relações sociais.

A escola teria a função de transmitir a todos os alunos os saberes que faziam parte da vida cotidiana; criando condições para a aquisição de conhecimentos de leitura e escrita, de matemática, de formas de expressão, de entendimento dos saberes tecnológicos, econômicos e jurídicos (problemas de produção, de troca, de consumo, direitos dos indivíduos em diversos domínios, conhecimentos dos objetos da vida diária, etc.) e desenvolvendo atividades corporais, de criação estética e de trabalho manual, conscientizando os alunos das possibilidades humanas.

O papel do professor, na proposta pedagógica, era de ajudar o aluno a explorar e analisar o mundo social adulto. Não devia renunciar ao seu papel de adulto mais experiente, com maior conhecimento técnico de ensino, com opção política e mediadora entre as atividades dos alunos e a realidade social; o professor era o regente do aprendizado do aluno, na sala de aula. Toda ação do professor devia ser

¹⁵ Essa proposta foi sendo elaborada, durante toda a gestão do Prefeito Said Felício Ferreira, mas só foi escrita, registrada, em 1988.



acompanhada de reflexão e o planejamento passava a ser um ato político, fazendo alterações de forma que garantissem a aprendizagem do aluno.

Além destes pontos citados, brevemente, na proposta, são apontadas as fundamentações teóricas e metodológicas do ensino pré-escolar, alfabetização e disciplinas ministradas de 1ª a 8ª série do 1º grau.

As discussões realizadas em termos educacionais eram bastante atualizadas e numa linha progressista. Podemos dizer que, em muitos aspectos, a visão apresentada da escola é a que ainda hoje está sendo discutida e que, muitas vezes, ainda não foi incorporada por aqueles que estão dirigindo o processo educativo no Paraná e, mais perto de nós, em Maringá.

- O trabalho de psicologia escolar

Os objetivos do trabalho do psicólogo são assim apresentados no Relatório da Secretaria de Educação, no período de 1983 a 1988 (p. 209, 1988):

1. Atuar diretamente com a equipe técnica da escola, oferecendo subsídios acerca das questões metodológicas, do processo do desenvolvimento psicológico da criança, do processo de aprendizagem, assim como da compreensão das determinações do comportamento humano.
2. Trabalhar junto aos professores no sentido de procurar sugestões para nortear o procedimento do professor em relação ao aluno.
3. Fornecer aos professores dados psicológicos e do processo de aprendizagem observados, visando auxiliá-los no trabalho com alunos.
4. Estimular a criança a buscar formas de superar suas dificuldades.
5. Orientar os professores acerca do trabalho realizado com os alunos.
6. Manter contato com os pais e realizar sessões que favoreçam uma atitude reflexiva em relação à forma como se organiza a família.
7. Auxiliar os professores nas dificuldades dos alunos, realizando sessões com as crianças em sala de aula.
8. Atuar junto aos clubes de mães, de acordo com as necessidades e preferências dos mesmos.
9. Participar de reuniões de estudos, de planejamento e de conselho de classe.”

O psicólogo deveria fornecer subsídios para a rediscussão da filosofia e metodologia educacional adotadas, dentro da escola e como se pôde observar, tinha como objetivo atuar junto a toda comunidade escolar: equipe técnica (supervisor, orientador educacional e diretor), professores, pais e alunos e também participar do



planejamento pedagógico, das reuniões de estudos e do conselho de classe, porém essas atividades só foram desenvolvidas mais no final desse período.

Quanto ao trabalho desenvolvido, no Relatório da S.E., as atividades são apresentadas tendo como período cada ano. O ano de 1983 foi caracterizado por uma revisão da postura do profissional, descentralizando a atuação dentro da Secretaria de Educação e inserindo o psicólogo na escola, através de atendimento aos alunos. Isto pôde ser considerado um avanço em termos de proposta de atuação, uma vez que a Psicologia pôde ser praticada dentro mesmo da escola, ao mesmo tempo que propiciou o aumento do quadro de profissionais.

Em 1984 e 1985, a S.E. contava com duas psicólogas que atendiam todas as escolas da rede, dando prioridade às sessões com alunos, nos grupos de reforço.

As atividades desenvolvidas pelos psicólogos, junto às crianças, planejadas em termos de sessões, tinham como objetivos o desenvolvimento da linguagem, tanto escrita como falada, a socialização e reeducação psicomotora. Constantemente, o psicólogo, juntamente com a professora e corpo técnico, realizava a avaliação da criança de forma que esta pudesse ser acompanhada em seus progressos e dificuldades e, a partir dessa avaliação, eram discutidas sugestões para o trabalho em sala de aula.

O psicólogo, mesmo atuando na escola, ainda continuava fazendo um trabalho individual, buscando nos alunos as causas e as formas de solução dos seus problemas de comportamento ou aprendizagem.

Em 1986 e 1987, o trabalho priorizou o atendimento, em grupo, a alunos de 1ª e 2ª séries que apresentassem dificuldades emocionais, de aprendizagens ou ligadas às áreas psicomotoras.

Em 1986, foram também realizados quatro encontros com o Clube de Mães. Juntamente com as orientadoras educacionais das escolas, foram realizadas sessões de estudos com alunos de 5ª a 8ª séries, as quais abordavam aspectos ligados à adolescência, amizade, relacionamento, etc.

Iniciou-se ainda, nesse período, o atendimento psicológico ao C.M.A.D.V. (Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual), através de reuniões com pais e familiares dos alunos, estudos sistematizados com o corpo



técnico e professores, grupo de vivências com os alunos, em reuniões semanais e acompanhamento do processo da escola como um todo.

Em 1988, houve uma expansão no quadro de psicólogos, que passou a contar com quatro profissionais que, além das escolas regulares, também atendiam às pré-escolas do município. Deixou-se de priorizar o atendimento individual ou a grupos de alunos, passando a enfatizar mais as discussões e análises da turma ou série com os professores e equipe técnica. Os psicólogos acreditavam que, através da discussão, dentro da escola, possibilitariam uma reflexão por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educacional e, juntos, poderiam procurar e experimentar soluções possíveis para as dificuldades apresentadas pelos alunos, pela própria organização da escola e pelas relações interpessoais que ocorrem, no cotidiano da instituição.

Investe-se, nesse ano, no trabalho com professores, pois, dessa forma, todos os alunos poderiam se beneficiar, indiretamente, dos conhecimentos, da Psicologia, e os professores poderiam aplicar esses conhecimentos, em sala de aula, durante o processo educativo. Também houve continuidade das sessões de estudos com alunos de 5ª a 8ª série, encontros com os Clubes de Mães e participação em sessões de estudos, planejamentos, conselhos de classes e reuniões de pais.

O trabalho dos psicólogos escolares era coordenado por uma pedagoga, Chefe da Seção de Apoio ao Educando, que realizava reuniões mensais para estudo, planejamento e orientação para o direcionamento do trabalho.

1.3. De 1989 a 1992

- Plano de trabalho e proposta pedagógica da S.E.

Ao iniciar a gestão, o Prefeito Ricardo José Magalhães Barros teve como Secretário de Educação o professor Neumar Adélio Godoy, e, quando este deixou o seu cargo, passou a ser ocupado pela professora Clélia Maria Ignatus Nogueira. Após mudança no organograma da Prefeitura, a Secretaria da Educação passou a fazer parte, juntamente com a Secretaria de Cultura, da Secretaria do Desenvolvimento Humano. A professora Clélia assumiu a administração dessa nova



Secretaria e a professora Amábile Bochilia Salles passou a coordenar os trabalhos da Diretoria da Educação, vinculada à Secretaria do Desenvolvimento Humano.

Nessa gestão, houve uma expansão no número de escolas. Em 1989, foram construídas três escolas; no ano de 1990, seis escolas; no ano de 1991, três escolas e ainda foi reconstruída a escola do distrito de Floriano. Todas as escolas inauguradas visavam atender à clientela dos bairros periféricos da cidade.

No plano pedagógico, esse quadriênio apoiou-se nos pressupostos teóricos que fundamentaram a Proposta Curricular das Escolas Municipais de Maringá, elaborada a partir de 1983, que já foi brevemente comentada. (Esse era o discurso da administração da época, mas, como veremos no decorrer deste capítulo, não foi bem assim que aconteceu).

A educação básica era apontada, no Relatório de Atividades - quadriênio 1989-1992, vol. 1, 1992¹⁶, como “componente crítico dos problemas sociais brasileiros...” e era entendida como aquela que podia possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, a aquisição de conceitos matemáticos e o domínio dos códigos sociais e informações que auxiliassem o indivíduo a se posicionar, criticamente, face às suas necessidades e à realidade.

A finalidade da educação municipal era promover a realização pessoal e a formação da cidadania. Buscava-se universalizar o acesso e permanência do aluno, numa escola de qualidade. Ocorreu, nesse período, a estruturação do currículo escolar, com vistas à melhoria da qualidade de ensino, consoante às condições históricas da realidade de Maringá.

As diretrizes básicas da educação municipal foi pautada “... numa dimensão política futurista, somadas a resultados dos esforços de todos, com bases humanísticas e sem perder de vista os ideais democráticos do pensamento de nossos tempos” (Relatório de Atividades, Quatriênio 1989-1992, vol. 1, 1992).

Durante o mandato do Prefeito Ricardo Barros, intitulado de “Administração Liberal” (1989-1992), Maringá experimentou ampla privatização dos serviços públicos, que também atingiu a Rede Municipal de Ensino. Foram

¹⁶ Esse Relatório não tem paginação, portanto, nas citações desse documento não constarão número das páginas.



implantadas as chamadas “Escolas Cooperativas”, sistema que privatizou, através da terceirização, a gestão da maioria das escolas da Rede Municipal. Em 1991, foi privatizada a primeira escola e, em 1992 houve, a generalização dessa sistemática de escolas por quase toda a rede pública municipal.

Em dezembro de 1992, a Rede Municipal contava com 27 escolas. Destas escolas, 16 se tornaram cooperativas e 11 não. Não foram privatizadas as escolas rurais, uma escola de pré a 4ª série urbana e três pré-escolas, também da zona urbana. De acordo com Dias (1995, p. 15) “... as escolas rurais eram uma espécie de reserva para alocar o pessoal que tinha estabilidade funcional e não podia ser dispensado por conta da privatização”. No espaço de um ano houve grande modificação na Rede Municipal de Ensino. Foi um período muito doloroso, com elevado número de demissões e com grande questionamento em relação à privatização do ensino público. Houve grande movimentação por parte dos professores do município, numa resistência organizada em relação a esta questão. Diversas associações de Pais e Mestres, ligadas à Rede Municipal de Ensino, também se manifestaram contra tal projeto, mas o *marketing* utilizado foi muito grande, o que fez com que ele repercutisse, no Brasil, como um projeto excelente.

Essa experiência de privatização foi justificada pela administração, como sendo preocupação com a qualidade de ensino e com o alto índice de evasão escolar. A Prefeitura, para tornar as escolas cooperativas, abria licitações e os grupos-empresas interessados em gerenciar a escola entravam na concorrência. Cada grupo vencedor da licitação era responsável por formar sua equipe de ensino e recebia verbas para administrar uma escola que já se encontrava construída, estruturada e organizada, com todos os móveis e equipamentos necessários. As verbas eram recebidas de acordo com o número de alunos matriculados. Dessa forma, o prefeito afirmava que haveria maior empenho para que não houvesse evasão escolar.

Ruiz; Bellini (1995, p. 54) esclarecem que “... a principal vantagem, na perspectiva privatista seria a autonomia administrativa da escola, o que levaria a uma redução de custos e à elevação da qualidade de ensino”. Acreditava-se que o professor, sendo seu próprio “patrão”, poderia criar alternativas para tornar a escola de maior qualidade e menor custo. Esses autores questionam até que ponto essa



escola cooperativa tinha uma proposta pedagógica e afirmavam que não se tocou, na implantação desse projeto, "...nos pressupostos epistemológicos e éticos necessários para um projeto pedagógico" (p. 56), pois a prioridade era a produtividade e era mais pertinente falar em gerenciamento privado da escola pública do que falar em proposta pedagógica. Por esse motivo, afirmei, anteriormente que somente ficou no discurso a alegação de que a proposta pedagógica adotada era a mesma que vinha sendo desenvolvida, nas escolas municipais.

Em 1993, as escolas cooperativas foram extintas por determinação da Justiça, que julgou ilegal a sua criação e afirmou que "... a gestão do ensino municipal deve continuar a cargo da administração pública, como de regra nos demais municípios." (Rocha, 1995, p. 76). Também colaboraram para a sua extinção a pressão de diversos setores da sociedade civil e compromisso assumido pelo prefeito eleito, nesse ano, de acabar com o ensino público e gratuito com microgestão privada.

Diante de todos esses dados, constatamos que, em nível administrativo, essa gestão foi muito conflituosa e que o aspecto pedagógico ficou confuso, com seqüelas.

Nos primeiros dois anos, podemos afirmar que a proposta pedagógica adotada foi a elaborada na gestão anterior, mas, nos últimos dois anos, essa proposta ficou bastante vaga. Talvez por isso, no Relatório de Atividades - Quatriênio 1989-1992, no plano pedagógico, a fundamentação teórica tenha pouca consistência, refletindo bem o momento histórico em que foi produzida.

- A atuação do setor de psicologia escolar

A partir de maio de 1989, começo a fazer parte dos profissionais que atuam na área de psicologia escolar do município de Maringá. Nesse ano, o grupo de psicólogos, após avaliações e reflexões sobre as necessidades apresentadas pelas escolas, vivenciou uma nova proposta de trabalho, atendendo alunos de primeiras e segundas séries do 1º grau. O objetivo era somente acompanhar as crianças dessas séries, observando as classes de alunos em suas salas de aula, avaliando esses alunos,



individualmente e orientando o professor quanto a forma de auxiliá-los em suas dificuldades.

Os psicólogos, que, nesse ano, eram em número de seis, atendiam toda a Rede Municipal, intervindo na 1ª ou 2ª série. A psicóloga Sonia Maria Franco Domingos Sguarezi, além do trabalho desenvolvido em três pré-escolas, dedicava 4 horas semanais para a coordenação do Setor de Psicologia, na Secretaria de Educação. Cada psicólogo atendia em média 5 escolas e participava de todas as reuniões de estudo e planejamento que envolvessem professores de 1ª e 2ª série. Havia ainda uma psicóloga para o Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual.

O grupo de psicólogos avaliou o trabalho, no final do ano e constatou a necessidade de ter maior participação nas decisões e reflexões sobre o processo pedagógico. Portanto, em 1990, o setor de psicologia teve como proposta intervir na instituição como um todo, desenvolvendo atividades junto à equipe técnica, professores, alunos e pais.

É fundamental expor aqui os objetivos de cada atividade, que foram apontar a seguir, conforme Proposta de Trabalho para 1990 - Setor de Psicologia Escolar, elaborados pelas psicólogas do setor.

Equipe técnica: "Discutir questões pertinentes ao trabalho na escola; organizar e acompanhar a intervenção ligada a tais questões; participar das questões pedagógicas e da prática escolar, contribuindo com conhecimentos específicos da Psicologia no planejamento de reuniões pedagógicas, reuniões administrativas, conselhos de classe, clube de mães e reuniões com pais".

Professores: "Participar, juntamente com o professor, da realidade da sala de aula, visando promover um diagnóstico que possibilite uma prática coerente; fornecer dados específicos da Psicologia e promover estudos que auxiliem na compreensão e resolução da problemática escolar; orientar os professores em relação às dificuldades encontradas em seu trabalho e auxiliar no desenvolvimento interpessoal."

Alunos: "Conhecer o aluno, em sala de aula e no contexto social em que está inserido, visando promover um diagnóstico que permita a montagem e execução



de um plano de ação; estimular a criança a buscar formas de superar suas dificuldades; auxiliar nas dificuldades de aprendizagem das crianças e acompanhar o desenvolvimento geral dos alunos”.

Pais: “Manter contato com os pais; estimular os pais a participarem ativamente da vida escolar de seus filhos e da escola, como um todo e orientar os pais em relação ao desenvolvimento da criança e à dinâmica familiar”.

Os procedimentos adotados para cumprir os objetivos propostos foram: reuniões de estudo com professores e equipe técnica da escola; elaboração e/ou seleção de material teórico para subsidiar as reuniões; atendimento individual ou grupal a professores e sugestões de atividades; triagem, avaliação e encaminhamento de crianças para classe especial e acompanhamento desses alunos; encaminhamento de alunos para atendimento clínico aos psicólogos da Secretaria de Saúde; planejamento e direção de grupos de reforço; participação em conselhos de classe, visando o acompanhamento geral dos alunos; participação das reuniões de pais e clube de mães da escola; realização de palestras aos pais e entrevista de anamnese e orientação aos mesmos. Muitos desses procedimentos, como veremos, ainda constituem-se em forma de intervenção dos psicólogos.

Os psicólogos atuavam diretamente nas escolas, sendo que cada profissional tinha duas escolas sob sua responsabilidade e tinha que alternar as suas 20 horas semanais de trabalho entre elas. Embora a atuação não acontecesse, diariamente, o psicólogo procurava integrar-se às diversas atividades da escola.

O psicólogo, em termos de Secretaria de Educação, passou a ser considerado como um dos membros da equipe técnica da escola, embora isto nunca tenha sido oficializado.

A coordenação do setor de psicologia escolar foi reestruturada, com atendimento de 4 horas diárias por uma pessoa da equipe. Nesse período, ficou responsável pelo trabalho a psicóloga Zaira F.R.G. Leal. Iniciou-se, também, a elaboração do “Projeto geral de atendimento psicopedagógico, na Rede Pública de Ensino do Município de Maringá”, ainda em 1990.

Esse projeto foi elaborado pela equipe de psicólogos da Secretaria de Educação de Maringá e pelo professor José Everaldo de Souza Araújo, da



Universidade Estadual de Maringá. O professor Everaldo vinha de uma experiência na área clínica e estava iniciando seus estudos na área de Psicologia escolar e o projeto, portanto, refletia, ainda, uma visão clínica da Psicologia, principalmente quando se abordava o papel do psicólogo escolar. O grupo de psicólogos da Secretaria de Educação contribuiu mais com os aspectos referentes à atuação profissional, metodologia utilizada no trabalho e caracterização da Rede Municipal de Ensino e da clientela atendida.

A versão final do projeto ficou pronta, somente em 1991, servindo de subsídio para a atuação do profissional do Setor de Psicologia e como fonte de informações aos demais membros da escola e Secretaria de Educação do Município.

O Projeto visava ao atendimento às escolas da Rede Municipal em seu aspecto psicológico, dentro de uma perspectiva interdisciplinar e preventiva. Uma das justificativas para a elaboração do projeto dizia respeito à necessidade que o grupo de psicólogos sentia de ter um documento onde ficasse explícito o papel do psicólogo escolar. Outra justificativa referia-se ao fato de que a inclusão do psicólogo, na escola, foi posterior à elaboração do “Regimento Escolar das Escolas Municipais Rurais e Urbanas do Município de Maringá - Ensino de 1º grau, regular e supletivo” e, portanto, os direitos e deveres desse profissional não aparecem nesse regimento¹⁷.

Em 1990, o setor de psicologia atendeu 15 escolas das 25 existentes.

Durante o ano de 1991, o trabalho ocorreu com propostas idênticas às apontadas no ano de 1990, mas com algumas atividades mais sistematizadas. Houve novamente a ampliação do quadro para 22 psicólogos em março, sendo que um deles era da escola cooperativa. Dois psicólogos atendiam os centros (C.M.A.D.V. e ANPACIM - Associação Norte Paranaense de Audio Comunicação Infantil de Maringá), além de uma psicóloga (Zaira F.R.G. Leal), na coordenação do setor.

Neste ano de 1991, os psicólogos tinham como proposta realizar reuniões quinzenais com as equipes técnicas da escola e também reuniões com professores,

¹⁷ Atualmente, essa situação persiste, e os psicólogos escolares ainda não fazem parte do Regimento Escolar.



abordando temas como papel do psicólogo escolar, relações interpessoais na escola, rotulação-preconceito, dificuldades de aprendizagem e adolescência e trabalho.

Para trabalhar com pais, foram sugeridas reuniões, tendo como temas: educação de filhos, adolescência e sexualidade. Os pais de alunos de classe especial seriam atendidos em grupos separados, onde seriam explicitados os objetivos da classe especial, a proposta de trabalho e a importância do acompanhamento das crianças na escola. Ainda para atender pais de alunos de pré a 4ª série, foi sugerida a realização de reuniões, no início do ano, juntamente com a equipe técnica, para discutir e apresentar a proposta pedagógica da escola e a participação dos pais, nesse processo.

Para alunos de 5ª a 8ª séries, foram propostas atividades com as turmas, em sala de aula, abordando temas como métodos de organização nos estudos, relação professor-aluno, diferenças individuais ou outros assuntos de interesse das turmas.

Atividades lúdicas foram planejadas para serem desenvolvidas, em sala de aula, com alunos de pré-escola a 4ª série e classe especial. Também foram propostos grupos de psicomotricidade, no contraturno, com alunos de maior dificuldade pedagógica.

Na área de deficiência visual, o planejamento propunha: avaliação e atendimento individual ou grupal dos alunos; reuniões com as famílias, com o objetivo de fornecer informações sobre a deficiência visual; reuniões com professores, enfocando a problemática da cegueira e relações interpessoais; campanhas de conscientização à comunidade e envolvimento com a profissionalização, juntamente com a assistente social da escola, trabalhando na preparação e encaminhamento dos alunos ao mercado de trabalho.

Na área de deficiência auditiva, na ANPACIN, a proposta foi trabalhar com os pais, através de reuniões, com a finalidade de discutir a relação afetiva, orientando-os em temas, assuntos ou dificuldades que os mesmos enfrentavam; com os professores, o psicólogo trabalhava orientando-os quanto a questões ligadas à conduta, dificuldades de aprendizagem e também no planejamento pedagógico. Com as crianças, seriam realizadas avaliações, reavaliações e acompanhamento.



Considero de fundamental importância esclarecer o enfoque dado ao papel do psicólogo escolar, no texto elaborado pelo Setor de Psicologia Escolar, pois sob esse aspecto foi desenvolvido o trabalho, em todas as escolas, conforme “Relatório das atividades desenvolvidas pelo Setor de Psicologia Escolar - 1991”. O psicólogo é encarado como o técnico dos vínculos humanos, com caráter preventivo, institucional, promovendo a saúde e o bem-estar dos integrantes da instituição, contribuindo com a escola, no sentido de que ela seja um dos meios de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade.

O psicólogo está a serviço da criança, mas o aluno não é o único merecedor de atendimento. Por isso, deve criar, dentro da escola, a possibilidade de debates, analisando, junto com os educadores, a relação entre a proposta educacional e as situações peculiares do cotidiano. Nesta análise, mister se faz “...considerar a totalidade do sistema educacional para superar situações que emperrem a evolução do processo educativo (do aluno ao professor, da instituição aos métodos de ensino, da equipe aos pais de alunos, da escola ao contexto social mais amplo)” (Setor de Psicologia escolar, S.E., P.M.M., 1991).

A postura adotada pelo profissional, na escola, deve pautar-se por uma tarefa de esclarecimento da sua função; adotando a ética; focalizando a ação na instituição, de forma a não tratar problemas pessoais de forma individual ou grupal, transformando, dessa forma, a escola em clínica particular; não inserindo a dependência psicológica; não fomentando a dedução, sem embasamento científico; não utilizando um diagnóstico maniqueísta de bom/ruim, normal/anormal e, finalmente, procurando elevar a compreensão, independência e melhora das relações, no contexto educacional.

Em agosto de 1991, o Setor de Psicologia Escolar participou de uma mesa redonda no V Encontro Paranaense de Psicologia, sediado em Maringá. Os apresentadores do trabalho discorreram sobre o histórico da implantação do serviço de psicologia escolar no município, sobre a proposta de trabalho e culminaram a apresentação fazendo uma exposição sobre a forma que estavam atuando na S.E.

No ano de 1991, segundo as atas de reuniões do setor de psicologia, constatei que o fantasma das escolas cooperativas começou a rondar o grupo de



psicólogos com mais propriedade, trazendo o receio de demissões, pois, após a privatização das escolas, todos os funcionários admitidos após 1988 seriam dispensados.

A partir desse momento, em todas as reuniões discutia-se sobre o sistema de escola cooperativa. Concluir o trabalho, na escola, não foi uma tarefa muito fácil, pois a questão da escola cooperativa mobilizava o grupo de educadores e psicólogos.

A última reunião, constada em ata, sugere que o grupo estava bastante ansioso em relação ao próximo ano. Essa foi uma época de muitos questionamentos e o grupo estava sem saber como planejar o trabalho, para o próximo ano, em vista das modificações propostas.

Decorrente da implantação das escolas cooperativas, houve demissões de sete psicólogos (primeiro “corte” no Setor), permanecendo apenas o número suficiente para atender às escolas que não foram privatizadas. Havia no setor dez psicólogos para atender as escolas, um psicólogo para coordenar o trabalho e um dedicando-se ao programa de informática.

Em 1992, foi o ano em que o grupo ficou maior, atingindo 32 psicólogos. Cada grupo-empresa que fosse assumir uma escola tinha que ter, em sua equipe técnica, um psicólogo. Isto foi uma conquista, em termos de campos de atuação da psicologia escolar.

A proposta de atuação elaborada, para esse ano, seguiu as diretrizes básicas de orientação contidas no “Projeto Geral de Atendimento Psicopedagógico, na Rede de Ensino Público de Maringá”.

Consta no Relatório de Atividades - Quatriênio 1989 - 1992, uma proposta de atuação, elaborada a partir do Projeto Geral pela psicóloga Zaira F. de R. Gonzales Leal, coordenadora do Setor de Psicologia Escolar. Nessa proposta, era enfatizada a importância do compromisso do psicólogo com as atividades que executava e com o processo educacional como um todo. Também ressaltava a perspectiva interdisciplinar e preventiva.

Os objetivos específicos da “Proposta de atuação do Setor de Psicologia Escolar na Rede de Ensino Municipal de Maringá, para 1992”, são assim apontados:

Proporcionar junto ao grupo de psicólogos escolares uma reflexão contínua sobre a atuação prática e a contribuição da Psicologia às escolas públicas:



Promover junto ao grupo de psicólogos escolares um plano de ação/intervenção nas escolas que considere as características básicas da população atendida pelas mesmas;

Proporcionar condições de participação do psicólogo escolar na efetivação do currículo proposto pela Rede Municipal de Ensino;

Proporcionar subsídios para a participação do psicólogo escolar no planejamento e acompanhamento das turmas e grupos, através de discussões, grupos de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica;

Orientar o psicólogo escolar no sentido de uma participação efetiva, no processo de acompanhamento e avaliação dos alunos, em uma ação conjunta com os demais integrantes do corpo técnico da escola;

Realizar estudos e pesquisas, na área de psicologia escolar, buscando uma reflexão sobre o papel do psicólogo escolar, objetivando uma melhor qualidade e adequação do trabalho proposto;

Assegurar e avaliar a implementação dos programas de ensino e dos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola;

Participar de cursos, seminários, reuniões, encontros, grupos de estudo e outros eventos.

Para que os psicólogos pudessem desenvolver seus trabalhos na escola, elaboraram, nas reuniões que aconteciam na S.E., vários subprojetos, para serem executados, de acordo com a realidade da escola. Os projetos foram os seguintes: Interações no Contexto Escolar, Disciplina, Avaliação Psicoeducacional (os psicólogos da S.E. sempre foram os responsáveis por fazer a avaliação psicológica das crianças que eram submetidas à avaliação Psicoeducacional para encaminhamento à classe especial), O Papel do Professor, Aprendizagem, Drogas, Sexualidade, Adolescência, Trabalho, Jogos, Definição de Papéis da Equipe Técnica, Atendimento ao Pré-Escolar e Clube de Mães. Os projetos, de uma forma geral, envolviam toda a comunidade escolar.

Nas atas de reuniões, foi possível verificar que os psicólogos mencionavam que as escolas, e, muitas vezes, eles mesmos, tinham bastantes dificuldades quanto à compreensão do papel do psicólogo escolar. Isso acontecia, porque os grupos das escolas cooperativas, por serem “novos”, muitas vezes, não tinham experienciado o trabalho do psicólogo na escola. A falta de integração com a equipe técnica e a dificuldade de conseguir agendar horário para realizar reuniões com professores eram alguns dos empecilhos para a realização do trabalho.

Foram realizados, pelos psicólogos escolares, vários estudos de textos, com diferentes temas, tais como: crise da sociedade e crise na educação, planejamento escolar, papel do psicólogo escolar, proposta pedagógica da S.E., prática de alfabetização em classes populares, interações sociais em sala de aula, fracasso



escolar, avaliação educacional, formação de professores. Cada pequeno grupo, responsável pela elaboração dos subprojetos acima citados, estudou outros textos mais específicos, relacionados ao assunto que estavam fazendo nos planejamentos.

Todas as atividades realizadas pelos psicólogos eram relatadas à coordenação do Setor de Psicologia Escolar, através de relatórios bimestrais. O ano de 1992, foi a época em que encontrei maior registro do trabalho executado na escola. Havia muita cobrança em manter um arquivo atualizado das atividades desenvolvidas, uma vez que a implantação da escola cooperativa era um projeto que estava sendo muito divulgado e utilizado como *marketing* político em nível nacional.

Ainda nesse ano, aconteceram dois fatos que merecem ser relatados: o primeiro, refere-se à participação de um grupo de psicólogos, na mesa redonda intitulada “Ação do Psicólogo Escolar na Rede Pública de Ensino”, na Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis; o segundo, a organização e realização do “I Ciclo de Debates sobre a Psicologia Escolar de Maringá”, que contou com a exposição de trabalhos dos psicólogos escolares da S.E. e de outras instituições de Maringá.

Esse foi um período de muitas incertezas e dificuldades, foi uma gestão administrativa tumultuada que deixou todos os funcionários da S.E. inseguros e descontentes. Muitos questionamentos foram levantados, em torno da privatização e da escola pública; aconteciam diversos problemas de ordem administrativa e referentes ao aspecto pedagógico. Os psicólogos participavam de todos estes conflitos, tinham que conviver com eles a todo instante, o que dificultava bastante suas intervenções. A maior parte dos professores e psicólogos eram das escolas cooperativas e, nem sempre, tinham experiência na atuação em escolas ou conheciam a proposta pedagógica da S.E.

1.4. De 1993 a 1996

Esse período foi administrado pelo prefeito Said Felício Ferreira, que foi reeleito e tinha como proposta um plano comunitário para Maringá, com projeto de cidadania. A professora Cláudia Aparecida Niero atuou como Secretária de



Educação, durante os quatro primeiros meses dessa gestão; depois disso, a professora Vera Lúcia Dias de Freitas assumiu a Secretaria.

A Rede Municipal de Ensino expandiu. Foram construídas oito escolas e, no final de 1996, já havia 37 escolas municipais, o C.M.A.D.V e também o Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET, que foi inaugurado no final do ano de 1996, mas até agora (1998) não está em funcionamento.

Plano de trabalho da Secretaria de Educação - 1993 a 1996

A S.E. reafirma, nessa gestão, seu compromisso com a escola pública, gratuita, universal e de qualidade para todos e se fundamenta no princípio da democratização da educação, democratizando tanto o acesso à escola como garantindo a permanência e a qualidade do ensino.

O plano de trabalho da S.E. ressalta a necessidade de buscar a identidade da escola pública, considerando "... a educação e a escola, em estreita relação com o contexto social, ou seja, frente às contradições, conflitos, necessidades e aspirações sócioeconômicas, políticas e culturais de uma sociedade em crise" (Relatório da Secretaria de Educação, 2º. Plano Comunitário para Maringá, Projeto Cidadania - 1993 a 1996). A luta pedagógica é apontada como mais uma das formas de luta, ao lado das econômicas, sociais e políticas.

Além do direito ao acesso à escola, o plano de trabalho ressalta que a população tem o direito à permanência e terminalidade dos estudos. Esses devem ser objeto de reflexão, questionamento e encaminhamento da prática pedagógica, e a S. E. tem o compromisso de possibilitar estudos aos professores, capacitando-os. As práticas de exclusão, explícitas ou não, não devem fazer parte do cotidiano da escola, pois esta tem como objetivo garantir que todos os alunos aprendam, que o conhecimento sobre a realidade seja socializado.

Baseada nesses princípios, a Secretaria de Educação retoma a direção direta das 16 escolas que, no ano anterior, estavam sob o regime de escola cooperativa.



A proposta pedagógica segue as orientações do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, elaborada em 1990 e apresenta um projeto político-pedagógico preocupado com a melhoria do ensino, dentro de um contexto social e histórico da realidade brasileira.

Esse currículo defende a escola pública, gratuita e de qualidade, garantindo o direito a todos cidadãos de ter acesso ao saber elaborado historicamente. As propostas do Currículo Básico vêm de encontro à Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação, da década de 80.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná embasa-se, teoricamente, numa linha progressista, tendo como subsídio a pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani e apoia-se em teóricos como Piaget e Vygotsky para apontar “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola”.

Nesse Currículo Básico, são apontados os pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e formas de avaliação na Pré-escola, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política Brasileira - OSPB. Esses textos são estudados, constantemente, por todos os professores da Rede Municipal de Ensino, de acordo com a área em que atuam e servem de subsídio para a prática da sala de aula, nas escolas municipais de Maringá.

A atuação dos psicólogos escolares

Com a nova administração, em 1993, o ano de trabalho começou com algumas mudanças. Nos dois primeiros meses desse ano, 15 psicólogos da Secretaria de Saúde de Maringá, que atuavam na área de psicologia clínica, foram transferidos para a Secretaria de Educação. Nunca ficou clara a justificativa desta decisão, mas eles começaram a compor a equipe de psicólogos que atuavam nas escolas.

O grupo de psicólogos, até agosto de 1993, contou com 31 psicólogos. Dois psicólogos atendiam a ANPACIN e C..M.A.D.V. Vale esclarecer que, nesse semestre, alguns profissionais que vieram da Secretaria de Saúde pediram demissão e



a Secretaria de Educação contratou mais psicólogos. A coordenação do Setor de Psicologia passou a ficar sob a responsabilidade da Psicóloga Sonia Maria Franco Domingos Sguarezi.

No começo desse ano, foram necessários estudos sobre o Currículo Básico do Estado do Paraná, que, como vimos, passou a se constituir em proposta pedagógica do Município, e também vários estudos e reflexões sobre o papel do psicólogo escolar. Para que os novos psicólogos conhecessem a proposta de trabalho do Setor, foram realizados estudos sobre o material produzido para a Mesa Redonda da UNESP-Campus de Assis.

A proposta de intervenção continuava embasada na perspectiva de atendimento da escola como um todo e os psicólogos buscavam compreender que, no processo ensino-aprendizagem, estão envolvidas questões complexas e amplas que abrangem a política educacional em nível nacional, municipal e até a situação sócioeconômica da população atendida, desfocando do aluno ou do professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar.

O trabalho realizado no âmbito institucional, abrangeu, como nos anos anteriores, os seguintes níveis: professores, pais, alunos e equipe técnica.

No relatório de atividades desse primeiro semestre, os psicólogos, entre outros aspectos, apresentaram pontos positivos e negativos do trabalho. Fazendo uma análise dos relatórios apresentados, parece-me que as propostas de atuação ficaram pouco sistematizadas, sem uma direção específica, o que deve ter dificultado bastante a atuação dos novos profissionais, que não conheciam o trabalho do Setor de Psicologia e a proposta pedagógica do município.

Em julho/93, alegando-se contenção de despesas, houve mais um "corte" de profissionais. Os psicólogos que tinham vindo da Secretaria de Saúde, retornaram para lá e alguns profissionais da S.E. foram demitidos. Sete psicólogos foram mantidos por possuírem estabilidade de emprego, mas foram remanejados: quatro passaram a atender as maiores escolas em número de alunos; um foi para o C.M.A.D.V.; um foi para a ANPACIN e a psicóloga que coordenava o Setor de Psicologia continuou a exercer a mesma função.



A atuação, nesse segundo semestre, aconteceu como no primeiro, apenas foi necessária a realização de um trabalho mais integrado com a orientadora educacional, nas atividades desenvolvidas com alunos de 5ª a 8ª séries.

Esse remanejamento, já quase no final do ano (Setembro), conforme consta em ata de reunião do Setor de Psicologia, trouxe dificuldades para a intervenção, pois demandou tempo para que os profissionais conhecessem e se inteirassem da dinâmica da escola, não permitindo uma atuação mais efetiva. Já, nesse período, começou-se a delinear uma insatisfação com o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

Em 1994, os psicólogos da S.E. continuaram trabalhando nas mesmas escolas e seguindo as mesmas propostas do ano anterior, as quais envolveram pais, professores, equipe técnica e alunos.

No mês de abril desse ano, o Setor de Psicologia escolar foi convidado para coordenar sessões de estudos, nos cursos anuais organizados pela Secretaria de Educação, com todos os professores de 5ª a 8ª e equipes técnicas das escolas municipais. Esse curso teve a duração de 8 horas de trabalho, por grupo, sendo que cada psicólogo trabalhou com dois grupos, um em cada turno (manhã e tarde). O tema do estudo foi “O Desafio das Relações no Contexto Escolar”. Os textos trabalhados contemplaram as relações pessoais (para esse estudo utilizou-se o livro de Snyders *“Alunos felizes - reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários”*), a relação do professor com o aluno adolescente e a relação do professor com “sua” adolescência. Esse trabalho recebeu uma avaliação positiva por parte de quase todos os professores e coordenadores da S.E. e contribuiu para a reflexão do trabalho que estava sendo realizado na escola.

Em julho, cinco dos sete psicólogos participaram do “VII Congresso Internacional de Psicologia Escolar” e “II Congresso Nacional de Psicologia Escolar”, realizados em Campinas. Nesse primeiro semestre, conforme consta em atas de reuniões, os psicólogos se dedicaram ao estudo do papel do psicólogo escolar, buscando alternativas para reformular o trabalho desenvolvido. A própria participação nos Congressos teve como objetivo buscar embasamento para o trabalho do grupo.



No final do 1º semestre de 1994, na avaliação que os psicólogos fizeram da intervenção nas escolas, algumas dificuldades foram apontadas: demanda, por parte da escola, de soluções rápidas para os problemas apresentados; rotatividade de psicólogos; rotatividade dos professores; expectativa de trabalho clínico; limitações de tempo para a atuação; atuação somente sobre situações emergenciais; insatisfação dos psicólogos quanto à produção científica; falta de registro e delimitação do trabalho e falta de divulgação do trabalho da psicologia escolar. A dúvida maior do grupo, de acordo com as atas de reunião, parecia ser a seguinte: “Qual a psicologia que se quer hoje, com sete psicólogos? Dois caminhos possíveis: atender toda a rede com 7 psicólogas ou atender somente as escolas grandes.”

Conforme Relatório Anual de Atividades de 1994, o trabalho desenvolvido pelos psicólogos nas escolas, neste período, envolveu toda a comunidade escolar, conforme exponho a seguir.

Com pais, foi feita uma reunião sobre a importância da participação deles, na educação escolar dos filhos. No C.M.A.D.V., o psicólogo reuniu grupos de familiares e amigos dos deficientes visuais e, junto com outros profissionais, discorreu sobre os seguintes temas: deficiência, importância do brinquedo, cozinha alternativa, avaliação dos alunos. Na ANPACIN, houve participação nos projetos “Educação se dá com a participação” e “Orientação familiar” com pais de alunos ingressantes na escola. O psicólogo forneceu também material de embasamento para as questões psicológicas, em reuniões coordenadas pelos demais profissionais na escola. Em todas as escolas, regulares ou não, os psicólogos também fizeram orientações e entrevistas de anamnese com pais.

No trabalho com professores, os psicólogos participaram no planejamento pedagógico; coordenaram reuniões com os seguintes temas: avaliação, importância do brinquedo, preconceito, interações sociais, relações interpessoais, concepção de alfabetização, organização escolar, agressividade e a criança e a escola pública; fizeram orientações a professores quanto às dificuldades de aprendizagem e indisciplina e participaram dos conselhos de classe.

No trabalho com alunos de 5ª a 8ª séries, as atividades desenvolveram-se e foram coordenadas pelos psicólogos e orientadoras educacionais, que abordaram os



seguintes assuntos: sexualidade, adolescência, relacionamento interpessoal, relações familiares, fases do desenvolvimento, namoro e orientação profissional.

Com alunos de pré a 4ª série, os psicólogos coordenaram grupos de atendimento a alunos de 1ª série com dificuldades de aprendizagem; desenvolveram dinâmicas de grupos com turmas que apresentaram problemas de relacionamento e disciplina; fizeram avaliações psicoeducacionais, atendimentos individuais para diagnóstico e orientação e também observação participativa em sala de aula.

Com as equipes técnicas, os psicólogos fizeram reuniões esporádicas para discussão de casos, envolvendo alunos/professores/funcionários, discussão de questões emergenciais, planejamento e organização do trabalho.

Nesse Relatório Anual de Atividades de 1994, os psicólogos apresentaram também os pontos positivos e negativos do trabalho, durante o ano. Após a avaliação da prática desenvolvida, reflexões e estudos realizados, os psicólogos elaboraram uma proposta de atuação do Setor de Psicologia com o objetivo de atender toda a Rede Municipal. Essa proposta enfatizou mais o trabalho com os multiplicadores da escola: pais, professores e equipe técnica e tinha um caráter preventivo. A S.E. aceitou a proposta de trabalho e, a partir de 1995, uma nova estratégia de atuação passou a ser desenvolvida.

Os psicólogos passaram a intervir, em quase todas as escolas da Rede Municipal. No ano de 1995, o grupo ficou mais reduzido, pois uma das psicólogas que trabalhava na ANPACIN se afastou para pós-graduação e o grupo passou a contar com seis profissionais. A S.E. modificou o vínculo com a ANPACIN e, a partir desse ano, o Setor de Psicologia Escolar da S.E. deixou de prestar atendimento à instituição. Nesse ano, fui convidada a coordenar o trabalho do Setor de Psicologia Escolar, o que ocorreu até o início de 1997.

Cada psicólogo passou a atender cinco escolas no semestre, permanecendo de 10 a 20 dias úteis em cada uma delas, variando a quantidade de dias, conforme o porte das instituições, que era estabelecido conforme o número de alunos matriculados. A coordenação do Setor de Psicologia Escolar ficou responsável pelas reuniões com professores de quatro escolas, executando as atividades de forma



diferenciada das outras psicólogas, uma vez que se dirigia à escola somente para realizar as reuniões.

Nesse semestre, foram atendidas 24 escolas de pré a 8ª séries e o C.M.A.D.V. Os períodos de permanência de cada psicóloga, na escola, seguiam um cronograma preestabelecido pelo grupo, no início de cada semestre, assim como planejavam, nesse período, as atividades a serem realizadas em todas as escolas por onde passariam.

O projeto de intervenção do Setor de Psicologia Escolar, no 1º Semestre desse ano, teve como tema central “As relações no contexto escolar” e envolveu diretores, equipe técnica, professores e pais, conforme consta nos relatórios das atividades:

- Diretores: curso com carga horária de 8 horas, dividida em dois encontros, com o objetivo de estudar sobre o papel do diretor enquanto liderança na escola.

- Professores de 1ª série, 2ª série e classe especial: estudos com duração de 4 horas (2 encontros de 2 horas), com o objetivo de discutir sobre aspectos cognitivos e afetivos da criança. Dois textos foram utilizados: *O sentido dramático da aprendizagem*, de Madalena Freire (1992), e *A pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição de leitura e escrita*, organizado pela psicóloga Regina Maura A. P. Bega, do Setor de Psicologia Escolar

- Professores de 5ª a 8ª séries: com duração de 6 horas (3 encontros de 2 horas), estas reuniões tinham como objetivo estudar sobre as relações no contexto escolar e o quanto estas são facilitadoras da aprendizagem. Nesse trabalho, foram feitas a leitura e a exposição do texto *O que é grupo*, de Madalena Freire (1992).

- Reunião de Pais de alunos de pré a 4ª série, através de uma palestra, com duração aproximada de 2 horas. O encontro com pais tinha como objetivo informá-los quanto a alguns questionamentos existentes, na educação de filhos, enfatizando as necessidades afetivas da criança.

O procedimento adotado pela equipe de psicólogos incluía palestras, dinâmicas de grupo, técnicas de sensibilização, estudo de textos, aulas expositivas, estudos de casos, etc. Cada atividade era, já no começo do semestre, elaborada pela



equipe de psicólogos, que procurava desenvolvê-la da mesma forma, usando o mesmo procedimento e os mesmos textos para cada atividade. Em todos os trabalhos, a participação da equipe técnica era prioritária.

O trabalho foi avaliado, no final do 1º semestre de 1995, e, em decorrência da aceitação, até o final do ano continuou com a mesma estrutura, mudando temas de estudos, conforme relatado a seguir:

- Projeto junto aos professores do C.M.A.D.V (no semestre anterior, o trabalho aconteceu como nos anos anteriores, mas não foi apresentado em termos de projeto). Tinha como finalidade propiciar aos professores uma reflexão sobre as relações no contexto escolar e oportunizar a integração do grupo.

- Trabalho com pais de alunos de 5ª a 8ª séries (uma reunião de aproximadamente 2 horas). A reunião tinha como objetivo esclarecer sobre as mudanças físicas e psicológicas ocorridas na fase da adolescência, enfatizar a importância do diálogo na relação pais e filhos, discutir aspectos relacionados à sexualidade.

- Estudos com professores de classe especial (C.E.), com carga horária de 8 horas, divididas em dois encontros de 4 horas. Esse estudo foi conduzido pela coordenação do Setor de Psicologia Escolar, na S.E., tendo como meta discutir as especificidades do trabalho junto ao aluno de ensino especial, enfocando questões como relação afetiva entre professor e aluno, auto-estima, angústia do professor frente ao aluno especial, potencialidade e limitação do aluno especial.

- Reunião com os professores de 5ª a 8ª séries, sendo realizada em três encontros de 2 horas. O objetivo deste estudo era propiciar aos professores vivências e estudos acerca da subjetividade das relações, discutir sobre a auto-estima, sobre os conflitos das relações no contexto escolar, sobre a importância do Feedback e sobre a agressividade na relação de aprendizagem. O texto trabalhado com os professores foi *Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem?*, de Alicia Fernandes (1993). Também foi utilizada uma entrevista com essa autora, publicada na Revista Nova Escola, de setembro de 1994.

- Estudos com professores de pré a 4ª série e Classe Especial, com duração de seis horas (três encontros de 2 horas). A finalidade dos encontros era

estudar e refletir sobre a dinâmica e interação, em sala de aula, propiciando uma compreensão sobre a questão do fracasso escolar e práticas de exclusão e apresentar alguns conceitos da Teoria sócio-interacionista da aprendizagem. Neste estudo, utilizou-se o texto *O desenvolvimento de crianças e adolescentes*, de Davis & Oliveira (1990).

Em relação aos conteúdos abordados, durante esse ano, alguns autores foram estudados, entre eles: Madalena Freire, Piaget, Maria Helena de Souza Patto, Alicia Fernandes, Sérgio Leite, Arminda Aberastury, Içami Tiba, Cláudia Davis, Marta Kohl de Oliveira, Vygotsky, etc.

Ainda no segundo semestre de 1995, o Setor de Psicologia Escolar foi convidado pela Universidade Estadual de Maringá para participar de uma Mesa Redonda de Psicologia Escolar, durante a Semana de Psicologia. O grupo de psicólogos organizou uma exposição do histórico do trabalho da Psicologia, nas escolas municipais, apresentando o projeto que estava sendo desenvolvido durante o ano, com algumas reflexões sobre a atuação.

Durante esse ano, embora não constasse em projeto, o psicólogo procurou participar da dinâmica institucional. Continuou orientando professores quanto a problemas de aprendizagem e comportamento de alunos; prosseguiu orientando pais que os procuravam na escola ou após as reuniões; fez avaliações psicoeducacionais (embora esta tarefa tenha ficado mais a cargo da coordenação do Setor); encaminhou crianças para psicólogos clínicos, pediatras, neurologistas; observou e fez pré-avaliações de alunos com dificuldades de aprendizagem; realizou discussão de casos com professores e equipes técnicas; etc. Essa sistemática de acompanhamento geral da escola, quando o psicólogo lá está para desenvolver o projeto, continua até a presente data.

No final do ano, foi realizada a avaliação do projeto de atuação, e os psicólogos apontaram alguns pontos positivos, tais como: temas, textos e técnicas aceitas pela escola; possibilidade de estudar com os grupos na própria escola; boa participação dos professores e pais; sistematização e organização do trabalho que permitiram a generalização de atividades desenvolvidas em todas as escolas; apoio da



S.E. e equipes técnicas para que o projeto acontecesse e possibilidade de reavaliá-lo e, fazendo modificações contínuas, quando necessário.

Como pontos negativos foram relacionados os seguintes aspectos: rotatividade do grupo de professores de 5^a a 8^a séries, impedindo a participação de todos nos estudos nas escolas; pouco tempo para executar as atividades planejadas; muita dispensa de alunos para que os estudos fossem realizados (esta era uma queixa de pais e escolas). A sugestão apontada pelo grupo foi que houvesse continuidade do projeto da forma como estava estruturado, mas tentando superar as dificuldades apresentadas.

O final do ano de 1995 foi bastante tumultuado, pois a administração da Prefeitura de Maringá considerou a situação de vários funcionários como sendo irregulares, porque estes haviam sido admitidos através de teste seletivo (com características de concurso público, segundo a própria administração). Enviou aviso prévio a esses funcionários e, entre eles, encontravam-se 4 psicólogos (eu estava entre os demissionários). Parte dos funcionários entraram com uma ação contra a Prefeitura. No final do ano, apenas uma psicóloga foi demitida, e o grupo ficou com seis profissionais.

Em maio de 1996, após realização de concurso público, mais uma psicóloga foi contratada e o Setor de Psicologia, passou a contar com sete profissionais. Eu continuei na coordenação do Setor de Psicologia Escolar, uma psicóloga continuou no C.M.A.D.V. e as demais ficaram desenvolvendo o trabalho, nas escolas da rede.

No primeiro semestre de 1996, foram atendidas 20 escolas pelos psicólogos escolares, que seguiram a mesma forma de intervenção do ano anterior. Nesse período, foram desenvolvidas as seguintes atividades, conforme “Projeto de Atuação da Psicologia”:

- Sessões de estudos com professores de pré a 4^a série e classe especial, com duração de seis horas (um encontro de 4 horas e um de 2 horas), com o objetivo de discutir sobre as contribuições da teoria sócio-interacionista para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. O texto trabalhado com os professores foi

Contribuições da Psicologia Soviética para o processo de alfabetização (Gabbardo, 1993).

- Reuniões com professores de 5^a a 8^a séries, realizados em dois encontros, um de 4 horas e outro de 2 horas, com a finalidade de estudar sobre a dinâmica e interação em sala de aula, introduzindo conceitos básicos da teoria sócio-interacionista. O texto estudado com os professores foi *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação*, de Marta Kohl de Oliveira (1995b).

- Trabalho com Pais, realizado em uma reunião de aproximadamente 2 horas, com objetivo de proporcionar-lhes momentos de informação e reflexão sobre os aspectos envolvidos no relacionamento com os filhos, discorrendo sobre os seguintes assuntos: a influência da estrutura familiar nas relações e autonomia da criança.

Durante esse ano, a coordenação do Setor de Psicologia Escolar, juntamente a coordenação de educação especial, realizou uma reunião com as supervisoras e orientadoras sobre “o atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem”.

No segundo semestre de 1996, os psicólogos atenderam 32 escolas. Foram desenvolvidas as seguintes atividades, conforme projeto elaborado pelo Setor de Psicologia Escolar:

- Trabalho com pais, através de uma reunião de aproximadamente duas horas, para informá-los sobre temas pertinentes à relação pais-filhos adolescentes: sentimentos envolvidos na relação, transformações dos filhos, representação que o adolescente tem dos adultos.

- Reunião com professores de pré a 4^a série, realizados através de um encontro de 4 horas e um de duas horas, para discutir aspectos referentes às relações interpessoais na instituição escolar, diferenciando agressividade de atos agressivos e enfocando a agressividade como componente presente nas relações humanas e necessário para a aprendizagem. Para esta atividade foram feitos excertos do texto *Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem*”, de Alicia Fernandez (1993).

- Sessões de estudos com professores de 5^a a 8^a séries, com 8 horas de duração, divididas em uma de 4 horas e uma de 2 horas, com o objetivo de dar



continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro semestre, aprofundando os conceitos básicos da teoria vygotskyana e discutindo sobre as implicações da teoria histórico-cultural para a educação. O texto trabalhado com esses professores foi *Algumas implicações da abordagem vygotskiana para a educação*, de Tereza Cristina Rego (1995).

A coordenação do Setor de Psicologia Escolar, juntamente com uma das psicólogas do grupo, ainda realizou um estudo de quatro horas com todos os professores de 5ª a 8ª séries, em grupos divididos por área de conhecimento. O tema abordado referiu-se à representação social do adolescente e da adolescência. Para esse estudo o texto utilizado foi *A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas*, (Salles, 1995). Para a discussão do tema com os professores, o grupo apresentou alguns dados da pesquisa realizada por Tania Zagury (1996), retiradas do livro *O Adolescente por ele mesmo*.

O Setor de Psicologia ministrou ainda, nesse ano, curso aos professores de pré-escola da Rede Municipal. O trabalho foi conduzido pela coordenação do Setor e por uma psicóloga do grupo, sendo abordados temas como: fracasso escolar, teoria histórico-cultural, jogos e brincadeiras.

Todas as atividades propostas contaram com a presença e colaboração das equipes técnicas da escola. As psicólogas, além de desenvolverem o projeto, continuavam fazendo a intervenção com alunos, professores, equipe técnica e pais. O enfoque central, nesses últimos dois anos, foram os multiplicadores.

No ano de 1996, aconteceu a publicação da comunicação que havia sido apresentada pelo Setor de Psicologia Escolar, na Mesa Redonda sobre Psicologia Escolar, durante a “Semana de Psicologia” da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo do artigo foi registrar e divulgar a atuação da Psicologia junto à Secretaria de Educação do Município de Maringá, fazendo um histórico da inserção do psicólogo, na escola pública.

Nesse artigo, os psicólogos apontam que, atuando com a comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários), estão trabalhando em prol do sucesso escolar e contribuindo para que a escola atinja sua função de possibilitar ao aluno o acesso ao saber produzido pela humanidade.



1.5. O 1º Semestre de 1997

No ano de 1997, foi eleito o prefeito Jairo Morais Gianotto e toma posse como Secretária da Educação a professora Maria Bernadete Sperandio Cremm.

Neste ano, uma das pré-escolas que funcionava apenas com duas turmas, uma no período matutino e outra no vespertino, foi incorporada a uma das escolas inauguradas, em 1996 e o Centro Federal de Educação Tecnologia (CEFET) ainda não se encontrava em funcionamento, por isso das 39 escolas existentes, no ano anterior, a Rede Municipal passou a constituir-se de 37 escolas, incluindo o C.M.A.D.V.

Em termos de proposta pedagógica, o trabalho educativo continuou se apoiando nos fundamentos apontados, no Currículo Básico do Estado do Paraná. Esse foi um período de adaptação e o plano de trabalho para essa gestão ainda está sendo elaborado. A nova administração da S.E manteve os coordenadores das diversas áreas de ensino que faziam parte da equipe pedagógica, em 1996 e, junto com essa equipe, estava revendo as diretrizes que norteiam o processo educativo.

- Atuação dos Psicólogos escolares

O ano de 1997 trouxe mudanças na administração da Prefeitura Municipal de Maringá e na Secretaria de Educação, no entanto, o trabalho do Setor de Psicologia Escolar, no primeiro semestre, continuou sendo desenvolvido da mesma forma. Foram atendidas 26 escolas, e o grupo se organizou com uma psicóloga na coordenação do Setor de Psicologia - Elizabethe Lovato De Marchi, quatro psicólogas desenvolvendo o serviço nas escolas (sendo que uma delas aumentou sua carga horária de trabalho de quatro para oito horas) e uma psicóloga continuou atendendo o C.M.A.D.V. A partir de março deste ano, eu solicitei licença do meu trabalho para dar continuidade à Pós-graduação, portanto, já não faço parte do grupo de psicólogos da S.E.

O projeto elaborado pelo grupo de psicólogos, para o primeiro semestre de 1997, continuou envolvendo a equipe técnica, professores e pais. A seguir, passarei para a sua apresentação:



- Projeto de atuação junto aos professores de 5ª a 8ª séries e equipe técnica (incluindo seis horas de estudos) - O trabalho teve como tema “A indisciplina e o Processo Educativo”. O objetivo foi estudar o tema indisciplina, na perspectiva Vygotskyana, trabalhar a relação professor x aluno e o processo de aprendizagem, discutir sobre as queixas apresentadas pelos professores e buscar caminhos, possibilidades de atuação diante das queixas. O texto utilizado para estudo com os professores foi *A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana*, de Tereza Cristina Rego (In: Aquino, J.C. (org) , 1996).

- Projeto com professores de Pré a 4ª série, classe especial e equipe técnica (com duração de seis horas). Esse estudo, com os professores, teve o objetivo de refletir acerca do lugar da queixa, no processo de aprendizagem, abordar aspectos referentes aos diversos tipos de comportamentos e também explanar a respeito do desenvolvimento infantil. O texto utilizado, com os professores, foi o seguinte: *Desenvolvimento Infantil - como manejar comportamentos que provocam queixas*, de Tania Ramos Fortuna, publicado na Revista do Professor, em abril/maio de 1996.

- Projeto de atuação junto aos pais - O tema desse trabalho foi “A afetividade na relação pais e filhos” e teve como objetivo promover momentos de aproximação entre pais e filhos, trabalhando a afetividade como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. O trabalho com pais foi realizado junto com os filhos, através de jogos e brincadeiras.

No final do semestre, as psicólogas elaboraram o “Relatório Semestral do Setor de Psicologia”, onde apontaram alguns dados quantitativos, conforme segue:

- Número de psicólogas: 05 para o desenvolvimento regular do Projeto. 01 para a coordenação do Setor e 01 com retorno à S.E. no dia 12/06/97 (afastado em virtude do mestrado). 01 para o C.M.A.D.V.	
- Número de escolas atendidas.....	26
- Número de professores de Pré a 4ª. série e Equipe Técnica:.....	391
- Número de professores de 5ª. a 8ª. série e Equipe Técnica:.....	210
- Número aproximado de Pais e filhos	2006
- Número de casos de alunos discutidos, acompanhados e encaminhados	229
- Número de famílias atendidas	84
(Relatório Semestral do Setor de Psicologia. 1997, p. 01)	

Dentro do histórico da atuação do Setor de Psicologia Escolar, pela primeira vez, são apresentados dados numéricos das pessoas que participaram do projeto do Setor. Através desses dados, podemos constatar que os conhecimentos da Psicologia foram colocados à disposição de uma parcela significativa da população escolar. Dos 925 professores que compõem o quadro de magistério da S.E., 66% participaram dos estudos.

O relatório teve como objetivo apresentar a avaliação realizada pelo trabalho dos psicólogos e aponta a aceitação dos temas pelas pessoas envolvidas, pelo fato de possibilitar a discussão e reflexão sobre as problemáticas enfrentadas na escola e mostra a necessidade de continuar nessa linha de abordagem da psicologia, adotada nas intervenções realizadas.

1.6. Algumas considerações

A partir do histórico ou relato de atividades que os psicólogos escolares desenvolveram, já é possível iniciar uma análise de alguns aspectos levantados.

A partir do primeiro trabalho, lá no começo da intervenção do psicólogo, observamos que este pautava sua atuação, numa postura clínica, pois, até 1982, as crianças lhe eram encaminhadas, na S.E., para serem atendidas individualmente. Mesmo quando o profissional foi para a escola, pelo menos até 1987, ainda se realizava um trabalho mais individual, com os grupos de reforço. O trabalho era realizado em grupo, mas a ênfase ainda estava no indivíduo, no aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, emocional e de linguagem.

Permanecendo na escola, mesmo para trabalhar apenas com os alunos, é muito difícil não participar da dinâmica escolar. Quem já esteve entre os profissionais que atuam no contexto escolar sabe o quanto que o trabalho educativo exige o envolvimento de todos, nele, mas, em termos de registro, constatamos que o psicólogo começou a se relacionar com a escola “inteira”, a partir de 1988. Não se pode garantir que este tipo de intervenção já não estivesse presente, nas reflexões e na prática dos psicólogos, haja vista que o grupo, de acordo com sua história, sempre negou a idéia de fazer da escola um espaço para montar uma “clínica terapêutica”.



No Projeto elaborado em 1991, o psicólogo é colocado como o “técnico dos vínculos humanos”, contribuindo com a escola para que ela se torne um meio de enriquecimento da personalidade... Será que o que está exposto reflete o posicionamento dos psicólogos da área escolar da S.E. ou representa uma visão clínica do psicólogo que colaborou, na sua elaboração, e que vinha de uma atuação na área clínica? Em algumas reuniões se discutia a necessidade de alterar esse projeto.

O papel do psicólogo escolar serviu de base para estudo e reflexão, durante toda a trajetória do trabalho dos psicólogos. Em alguns momentos, este tema foi retomado pela admissão de novos psicólogos da S.E. e, em outros, foi recuperado para se repensar o trabalho desenvolvido e propor mudanças. Por outro lado, parece que, após todos esses anos, não ficou claro para alguns educadores e para uma parcela de psicólogos que passaram pelas escolas qual o trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo escolar, qual a sua relação com a escola e a contribuição que pode dar à educação.

Além do papel do psicólogo escolar, outro tema que apareceu muito, nos estudos dos psicólogos, foi a questão da educação e da proposta pedagógica adotada pelo município. O psicólogo escolar, para a sua atuação, não pode prescindir desses conhecimentos. Já em 1989, a S.E. demonstrou preocupação em inteirar o psicólogo, no contexto educacional, em nível nacional, estadual e municipal, ao solicitar aos profissionais que participassem de reuniões de estudos e planejamentos pedagógicos, junto com as equipes técnicas e professores. A “cobrança”, em relação ao trabalho do psicólogo escolar, era que esse fosse coerente com a proposta pedagógica adotada no município.

Uma outra questão, que merece ser discutida, são os temas trabalhados com professores, pais e alunos. Relações interpessoais, disciplina, adolescência, assuntos ligados ao “comportamento das pessoas” presentes na escola são temas muito abrangentes e bastante solicitados, embora não tenha ficado muito claro o porquê de estudá-los. Seria para adaptar? Seria para contribuir para a aprendizagem do aluno? Parece que o ponto central era o processo de aprendizagem, mas faltou explicitar melhor essa questão.



Nos textos mais recentes como, por exemplo, no relatório da S.E. da última gestão e mesmo no artigo publicado em 1996, já aparece a atuação do psicólogo, buscando contribuir com a escola na consecução dos seus objetivos, de garantir acesso ao saber científico e de investir em todo trabalho pedagógico para que isso aconteça. Chama a atenção o fato dos temas serem os mesmos, mas parece que a forma de compreender esses temas mudou, o próprio referencial teórico foi alterado, como também a forma de compreender o indivíduo, em todas as suas relações com o mundo. Neste aspecto, concordo com Tanamachi (1997, p. 236) que aponta que “temas como a consciência, a atividade, a personalidade, a comunicação interpessoal, os afetos, as emoções e outros tantos deverão ser tomados como referência para o psicólogo interessado na educação, desde que investigados a partir de novas bases filosófico-metodológicas”. Do meu ponto de vista, assim tentaram fazer os psicólogos da S.E.

Um outro questionamento que gostaria de levantar é que, embora se constate, com clareza, que o trabalho teve progresso, se comparado a muitos trabalhos desenvolvidos, na área, em termos de Brasil, parece que ainda houve uma lacuna a ser preenchida para que a atuação fosse mais estruturada. Faltou embasamento teórico, como foi apontado em uma avaliação do trabalho? Era necessário conhecer mais sobre aprendizagem e desenvolvimento? Havia necessidade de aprofundar o conhecimento sobre educação? Em vários momentos, nos documentos analisados, contata-se que os psicólogos sentiam necessidade de estudar mais, de realizar produções científicas, de escrever sobre a prática desenvolvida. Os estudos, embora fossem realizados em vários momentos, não podiam ser aprofundados pela escassez de tempo.

A história deste Setor de Psicologia, ao meu ver, reflete bem o que aconteceu e está acontecendo em termos pedagógicos nas escolas brasileiras. Na década de 70, com a teoria crítico-reprodutivista, muitos educadores “cruzaram os braços” à espera de que a sociedade mudasse para que a escola mudasse. Parece-me que os psicólogos da S.E. também ficaram esperando, em determinadas épocas, que isso acontecesse, embora sempre tenham avaliado a prática exercida.



Essa reflexão apareceu, com muita propriedade, em vários registros, o que demonstra que o grupo de psicólogos procurava sempre buscar alternativas quanto à forma de intervir na escola. Em 1994, começaram a reagir e a demonstrar descontentamento com o trabalho, tão debilitados que estavam com a redução do grupo em 1993, sem perspectiva de ampliação do quadro de profissionais, durante aquela gestão. A reação ficou clara, quando eles começaram a reestudar o papel do psicólogo escolar, buscando modelos de atuação, até perceberem que “modelos”, se existem, não podem ser simplesmente copiados para qualquer realidade e partiram para uma nova experiência de intervenção, em 1995, sem protótipo mesmo, mas pautada em condições objetivas como, por exemplo, o número de profissionais e a dimensão da rede e apoiada pelas reflexões e análises do trabalho que vinham desenvolvendo.

O trabalho avançou e retrocedeu em muitos momentos, talvez, até mesmo para que a mudança acontecesse na “cabeça” dos psicólogos e dos educadores, para que fosse estruturada coerentemente, pensada e repensada muitas vezes, e até mesmo para dar segurança na análise dos problemas que surgem na escola e no trabalho preventivo. Esse avanço e retrocesso aconteceu e acontece também pelas mudanças históricas ocorridas, dentro da sociedade, do contexto educacional, da S.E. do município e dentro mesmo da própria escola.

Os personagens que construíram a trajetória do trabalho do psicólogo na escola foram muitos. Não foi só do pensamento do grupo que surgiu toda a proposta desenvolvida. Todos educadores avaliaram esse trabalho, não de forma sistematizada, com registros, mas sempre foram fornecendo opiniões sobre tudo o que era realizado na escola. Os próprios coordenadores da S.E. também fizeram parte dessa trajetória, solicitando algumas intervenções, questionando muitas delas, impedindo tantas outras. Os pais e os alunos também direcionaram o trabalho com seus questionamentos, suas intervenções, com suas dificuldades na relação com a escola, com suas contribuições ao processo educativo. Os diversos autores estudados durante esses anos, através das suas produções científicas, também serviram de subsídios para a atuação e para a reflexão do grupo. A construção dessa história não foi um trabalho isolado e nem será jamais.



Um outro aspecto, a ser levantado neste histórico, é a rotatividade no grupo de psicólogos, devido a mudanças políticas, administrativas ou mesmo por fatores não explicitados dentro da S.E. Cada novo grupo que entrava era como se o trabalho tivesse que ser retomado, revisto e compreendido pelos novos profissionais que, muitas vezes, vinham com pouco conhecimento sobre Educação e psicologia escolar. Para os psicólogos que tinham mais tempo de serviço na S.E. era como se estivessem voltando no tempo e, muitas vezes, com a responsabilidade de garantir alguns posicionamentos que o grupo vinha assumindo.

Hoje, com exceção de uma profissional, todas as psicólogas escolares têm no mínimo sete anos de trabalho na Rede Municipal de Ensino, portanto, já têm experiência na área escolar. No entanto, a função do psicólogo escolar é uma problemática muito complexa e ainda não está resolvida para a própria psicologia escolar. Cabe aos profissionais da área, refletir, sempre, sobre como o psicólogo escolar tem desenvolvido seu trabalho na escola, quais as limitações, as falhas existentes, a possibilidade de tornar a Psicologia vinculada ao processo de ensino-aprendizagem e não um apêndice da Educação.

Essa é uma discussão necessária para contribuir com a resolução da questão sobre a função que sempre deveria ser colocada pelo psicólogo, tanto em termos teóricos quanto sua formação e atuação prática. Cabe aos psicólogos escolares e ao Setor de Psicologia Escolar da S.E. buscar construir uma Psicologia crítica frente às grandes dificuldades que estão presentes, no contexto educacional.

Como pudemos constatar, através dos registros apresentados, não foi possível analisar, claramente, os fundamentos teóricos que nortearam e norteiam a prática dos psicólogos escolares, no decorrer de todos esses anos. Percebemos uma abordagem clínica, em determinados momentos, uma perspectiva institucional, em outros, preventiva e também uma psicologia com um modelo educacional em outras situações. Em muitos momentos, uma perspectiva crítica da Psicologia também foi apontada.

No entanto, esta é uma leitura feita nas entrelinhas, porque os documentos consultados abordam muito pouco questões relativas à fundamentação teórica sobre psicologia escolar, psicologia da aprendizagem e desenvolvimento e



sobre Educação. Pudemos constatar isso somente quando os documentos abordaram a bibliografia, textos estudados e temas trabalhados, mas isto não é suficiente para responder o problema que eu estou colocando, neste trabalho. Por isso, foi necessário, também, realizar as entrevistas como forma de ampliar as questões postas relativas a fundamentação teórica que está presente na prática dos psicólogos escolares da S.E. Veremos estas entrevistas no próximo item.

2. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Neste item, tenho como objetivo descrever e proceder a discussão dos dados coletados, durante as entrevistas realizadas com as Psicólogas do Setor de Psicologia Escolar da P.M.M.

Ao analisar os dados, considerarei a minha experiência profissional e procurarei ter como “pano de fundo” toda a fundamentação teórica que eu apresentei nos primeiros capítulos da dissertação. Minha tentativa é de resgatar quais são os fundamentos teóricos da prática dos psicólogos escolares e analisar se os mesmo se aproximam de uma postura crítica da Psicologia e da Educação.

Embora os psicólogos apresentem suas opiniões atuais sobre as questões postas, é importante relevar que a forma que se posicionam, diante dos problemas expostos, refletem um percurso de trabalho da Psicologia escolar no Brasil, na rede Municipal de Ensino e também a dinâmica de uma S.E. inserida em um sociedade dividida em classes e povoada de contradições.

Para apresentar os resultados das entrevistas, primeiramente, faço uma caracterização dos sujeitos entrevistados para, depois, expor as respostas obtidas, seguidas de discussões sobre as informações fornecidas.



2.1. Caracterização dos sujeitos entrevistados

TABELA 1: COMPOSIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Número de sujeitos	06
Sexo feminino	06
Idade:	
32	01
35	02
36	02
39	01

Foram entrevistadas seis profissionais que compõem o quadro de psicólogos do Setor de Psicologia Escolar, da Secretaria de Educação do Município de Maringá. O Setor de Psicologia é composto unicamente por mulheres (TABELA 1), com faixa etária que varia de 32 a 39 anos.

Das seis psicólogas entrevistadas (TABELA 2), quatro atuam somente na área de psicologia escolar, uma realiza atendimento em clínica particular, trabalhando com psicopedagogia e a outra também exerce docência no 3º grau, em disciplinas da área escolar e supervisionando estágio nessa mesma área.

TABELA 2: ÁREA DE ATUAÇÃO

Área	Total
Psicologia Escolar	04
Psicologia Escolar e Psicopedagogia clínica	01
Psicologia Escolar e docência no 3º grau	01

Como pudemos constatar, apenas uma psicóloga realiza atendimento clínico, o que não é comum entre os psicólogos, onde a atuação clínica é a maior expectativa de muitos profissionais, considerando a história mesmo da psicologia e os cursos superiores que dão grande ênfase à área clínica.

Quanto ao ingresso na S.E. (TABELA 3), a psicóloga mais antiga do Setor de Psicologia Escolar iniciou suas atividades, em 1985, isto é, há treze anos. Ainda temos, no grupo, psicólogas com os seguintes tempos de serviço aproximados: dez, nove, oito, sete e a última psicóloga contratada, deste setor, dois anos.

TABELA 3: ANO DE INGRESSO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Ano	Total
1985	01
1988	01
1989	01
1990	01
1991	01
1996	01

A rotatividade neste grupo, geralmente motivada por questões políticas que levaram a demissões, foi grande, mas o grupo atual, na sua maioria, tem entre sete a doze anos de trabalho na área escolar. Podemos considerar esse grupo já estruturado, em termos de história; um grupo com uma prática relevante na área escolar.

A formação acadêmica dos sujeitos entrevistados (TABELA 4) aponta que foram graduados, em Psicologia, entre os anos de 1983 a 1986. O tempo de término de curso ocorreu entre onze e quatorze anos e todos cursaram o 3º grau em instituições de ensino do Paraná, sendo que três se formaram na Universidade Estadual de Maringá.

TABELA 4: FORMAÇÃO ACADÊMICA

Dados sobre a formação	Total
<i>Faculdade em que se formou:</i>	
Centro de Estudos Superiores de Londrina (CESULON)	01
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	01
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	03
Universidade Federal do Paraná (UFP)	01
<i>Ano da Formatura:</i>	
1983	02
1984	01
1985	01
1986	02

A última psicóloga contratada pela S.E., embora com dois anos de atividades profissionais nas escolas Municipais, conclui o curso há treze anos.

Em nível de especialização, aperfeiçoamento e extensão (TABELA 5), metade dos sujeitos pesquisados realizou cursos vinculados à área clínica; uma psicóloga está cursando especialização em educação especial infantil, e o restante do grupo fez estudos relacionados mais à área escolar ou educacional.

Quanto à pós-graduação, em nível de mestrado (TABELA 5), o grupo compõe-se da seguinte forma: uma profissional com o título de mestre em Educação, uma aluna do mestrado em fundamentos da educação, uma psicóloga cursando mestrado em psicologia social, uma psicóloga com créditos de mestrado no Programa de Psicologia da Educação, enquanto que duas psicólogas não freqüentam mestrado. Podemos considerar que o grupo tem investido em estudos relacionados à Psicologia e à Educação, buscando aperfeiçoamento científico.

Quanto às atividades desenvolvidas antes de pertencer ao quadro de psicólogos da S.E. (TABELA 6), contatamos que o grupo dividiu-se entre atuação na área clínica, escolar, organizacional e docência no ensino superior, embora com predominância de atividades na área clínica.

TABELA 5: CURSOS REALIZADOS APÓS A GRADUAÇÃO

Curso	Total
<i>Especialização, aperfeiçoamento e extensão:</i>	
Aperfeiçoamento em educação pré-escolar e Curso de Formação em Psicopedagogia Clínica	01
Grupo de Estudo em Psiquiatria, Psicanálise e Psiquiatria Infantil – Grupo GEPI	02
Especialização: “O pensamento educacional no Brasil”	01
Aluna do Curso de Especialização em Educação Especial Infantil	01
Cursos de alfabetização e na área de Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Social	01
<i>Mestrado:</i>	
Créditos de Mestrado no Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP	01
Mestrado em Educação – UNESP – Campus de Marília	01
Aluna do Mestrado em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá	01
Aluna do Mestrado em Psicologia Social, da UNESP – Campus de Assis	01
Sem Pós-graduação em Nível de Mestrado	02

Em pesquisas realizadas com psicólogos escolares, Patto (1984) ressalta que uma parcela dos psicólogos que trabalham em escolas também desenvolve trabalhos em consultórios particulares, em nível clínico, o que não é o caso deste grupo de psicólogo. Apenas uma psicóloga atua em consultório particular realizando atendimento psicopedagógico.

TABELA 6: ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Atividades Profissionais	Total
<i>Natureza da atividade realizada anteriormente à entrada na P.M.M.:</i>	
Consultório particular de Psicologia Clínica Infantil e Psicologia Organizacional	01
Consultório particular de Psicologia	01
Professora, na Rede Estadual de Ensino do Paraná e Psicóloga Clínica na Secretaria de Saúde Municipal de Maringá	01
Consultório particular de Psicologia e Psicóloga de Hospital Psiquiátrico	01
Psicóloga da APAE, psicóloga organizacional e professora colaboradora no ensino de 3 ^o . grau	01
Psicóloga da Creche da Prefeitura Municipal de Apucarana	01
<i>Atividades profissionais simultâneas:</i>	
Atendimento em nível de Psicopedagogia Clínica	01
Docente no ensino de 3 ^o grau	01
Assessora na área de psicologia escolar e ministrante de cursos em nível de formação na área educacional	01
Não desenvolvem nenhuma atividade profissional simultânea	03

2.2 – Respostas obtidas na entrevista

Na sequência, apresentarei as respostas obtidas em cada questão. Não é meu objetivo traçar um perfil do conjunto das respostas de cada sujeito, portanto, apresentarei cada questão seguida das respostas coletadas das seis psicólogas, sendo



que estas respostas são apresentadas aleatoriamente, não seguindo sempre a mesma ordem.¹⁸

QUESTÃO 01:

ATUALMENTE, QUAIS AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS POR VOCÊ NAS(S) ESCOLA(S) EM QUE TRABALHA?

Primeira Resposta

As atividades que a gente faz, de forma mais sistemática, são as reuniões com professores de pré a 8ª. séries, as reuniões de pais, as avaliações psicoeducacionais que acontecem ocasionalmente, atendimento a alunos, acompanhamento e orientação a professores, orientações a pais, reuniões de pais e discussões com a equipe técnica.

Orientação a professores, orientação a pais, avaliação psicoeducacional, eu acho que é isso.

Segunda Resposta

Neste momento, eu trabalho especificamente em uma escola da Prefeitura, uma escola de periferia, de porte pequeno. Ela é uma escola diferenciada, dentro do quadro da Prefeitura, isto porque ela atende uma população que poderíamos chamar de risco, uma população bastante marginalizada sócio-economicamente.

Nesse sentido, eu ainda estou procurando alguns caminhos, algumas formas de intervenção, mas eu acho que o meu papel principal lá é estar compreendendo as relações interpessoais e o quanto elas estão interferindo, seja positiva ou negativamente, no processo de ensino-aprendizagem.

¹⁸ Sempre que eu estiver apresentando as respostas das psicólogas, da forma que foram verbalizadas, eu me utilizarei da letra “itálica”.



A queixa maior da escola, de um modo geral, é de uma indisciplina muito grande, visto que são crianças que já têm passagem na polícia, que têm uma convivência com a rua já muito grande, muito intensa. Em cima disso, eu cheguei para essa escola há dois meses e como eu fui destacada para lá, eu fui colocar para a equipe técnica e direção que o meu papel lá seria estar contribuindo. No entanto, é um trabalho diferente, porque nós vivemos de mãos e pés atados.

O trabalho que eu desenvolvi, nesses dois meses, foi de acompanhamento de alunos com relação à aprendizagem e à própria compreensão do que é a escola, do que eles têm de compreensão da vida. Também trabalhei apoiando o professor até na parte didática, visto que as coisas lá são muito dinâmicas.

Também fiz acompanhamento pessoal do próprio aluno, vendo quais são as dificuldades, tentando entender a sua visão de mundo, como ele está vendo a escola, como ele mesmo vê a sua atuação na escola. Com alguns alunos eu tentei fazer uma retomada da vida escolar deles e até as suas histórias de fracasso escolar. Achei bastante interessante esta parte.

Também, envolvendo essa questão de acompanhamento de aluno, eu, a equipe técnica e a direção, um e outro professor, fizemos estudo de caso de alunos. Houve um caso até de um aluno ser promovido, visto a enorme defasagem existente entre a idade-série e visto que o aluno já havia se apropriado dos conhecimentos básicos para uma série seguinte. Isto foi um ponto importante. Agora, a Secretaria está montando a parte legal do procedimento.

Além disso, nesses dois meses que eu estou lá, nós fizemos parte da mostra cultural, montando uma espécie de um stand da Psicologia, montando uma parte do brinquedo, dos instrumentos musicais. Fizemos a exposição de um panô elaborado pelos professores, exposição de atividades dos alunos referentes ao que sejam laços familiares, laços afetivos, visão de casamento, visão de escola, isso por desenhos. Também expusemos o projeto do setor de Psicologia. Uma outra temática que foi, se não me engano, sobre a cidadania e também um painel sobre a AIDS.

Especificamente sobre este painel sobre a AIDS foi juntamente com uma psicóloga contratada pela PROVOPAR que está tendo a escola como um ponto de referência para atuar com bairros. Por solicitação da PROVOPAR, trabalhei junto



com ela e montamos esse painel, e junto com o painel expusemos o que seja a AIDS, através de alguns cartazes. Foram feitos alguns questionários que foram aplicados junto aos pais, porque já se tem o número levantado sobre a AIDS no bairro; agora, as informações qualitativas do que seja essa campanha sobre a AIDS ainda não se tem. Então foi uma proposta minha de levantar isso. Ainda não está tabulado.

Com relação ao panô, ele diz respeito a um outro momento em que eu estive nessa mesma escola. Eu estive em março, na primeira rodada do projeto do ano de 97, onde eu passei 15 dias úteis. No segundo semestre, eu voltei em agosto, também com 15 dias úteis. E, nesse período de agosto, nós desenvolvemos um trabalho relacionado às relações interpessoais na escola, onde nós utilizamos o texto “Os atores em cena ... uns e outros na vida”. Compusemos um panô, através de sucatas, com os professores, na tentativa de fazer um trabalho coletivo, onde o coletivo contemplasse até mesmo o produto que cada professor, individualmente, leva para esse coletivo. Não sei se ficou claro. Esse panô recebeu o nome “Os atores em cena ... uns e outros na escola”. É esse panô que foi exposto.

Com relação ao brinquedo, foi feito um canto do brinquedo, porque existe um projeto para ser aplicado em 97, que nós também ajudamos a elaborar, junto com outros colegas da educação, que diz respeito à brinquedoteca. É uma proposta da PROVOPAR que quer atender às crianças do bairro, da comunidade e também da escola. A PROVOPAR está entrando com os brinquedos, os mais diversos possíveis. A escola vai entrar com o espaço físico e a Secretaria de Educação, que está coordenando o projeto, vai entrar com os recursos humanos, também.

Nesse projeto da brinquedoteca, nós explicitamos que não se trata apenas de um lugar de brincar, mas um lugar que o psicólogo vai tirar proveito, onde se pretende trabalhar com as re-elaborações, com os papéis sociais, e “n” coisas que nós levantamos. Então, nós achamos interessante estar expondo, nesta mostra cultural, para as crianças, para a comunidade, um pouquinho dos brinquedos. Na verdade, esses brinquedos expostos não são os tombados para o projeto, são brinquedos que a escola tem.



Nós pudemos observar o quanto as crianças (foi um tipo de balão de ensaio) estão desesperadas para este tipo de atividade. Foi, assim, uma loucura, tínhamos que deixar entrar de 10 em 10, e do lado de fora aquela fila de crianças, empurrando a porta, xingando, gritando porque queriam estar ali junto dos brinquedos. Então, foi assim um sinal muito forte de que a escola precisa estar repensando algumas formas de intervenção, junto a esta comunidade especificamente.

Vale assinalar que a gente não parte do pressuposto de que ela não tem brinquedo. Ela tem brinquedo, escorrega na grama, brinca com papelão, com os cachorros doentes ou não, elas sobem nas árvores, elas andam a cavalo. São inúmeros os brinquedos. É interessante observar essas crianças, o que elas não têm é este tipo de material, um lugar específico para desenvolver, para emergir, para sinalizar a ação do brincar.

Com relação a mostra dos instrumentos, é porque, na escola, já se desenvolveu, já teve a bandinha musical. Então, quando eu fui para essa escola fui tentar levantara história dela e junto com as colegas, mesmo do setor de Psicologia, tentamos esboçar um pouquinho o que é esta escola, que surgiu a partir de 90, 91, se não me falha a memória.

Durante alguns períodos, ela teve uma banda musical, ela teve um projeto diferenciado, pedagógico. E um dos projetos, um dos projetos maiores, era a bandinha musical. E eu estava vendo, lá no almoxarifado, que nós temos vários instrumentos musicais, meio quebrados, é claro. E também estava percebendo, durante a hora do intervalo, o quanto as crianças gostam de cantar e até de gravar, a sua voz cantando. Então, eu acho que elas têm esse gingado, esse ritmo. São coisas que elas mostram um potencial muito grande e que eu acho que a gente tem que investir. Então eu coloquei aqueles brinquedos para fazer também um balão de ensaio e eu acho que correspondeu a essa hipótese minha, porque as crianças ficaram enlouquecidas pelos brinquedos. Queriam tocar, tocar o pandeiro, o chocalho, o triângulo, a flauta, tudo ao mesmo tempo e eu não sou professora de música e não sabia coordenar o ritmo mas eles fizeram um barulho muito grande, eu

acho que para assinalar alguns caminhos não só para a Psicologia, mas para a Secretaria de Educação.

Durante esses dois meses, participei dessa mostra cultural. Também tentei filmar alguns depoimentos de professores para montar a história, para contribuir, aliás, com a memória da escola, para mostrar, para guardar o que é uma mostra cultural, o que os professores sentiram. Não consegui o material, o instrumento, antes, para mostrar a etapa do desenvolvimento. Dessa mostra consegui registrar isso.

Também contribui na montagem do “folder” que tinha que ter a cara da escola, já que a gente vem falando que a integração dessa escola tem que se dar não só com o bairro, visto que é baixo o número de aluno do bairro, nessa escola, mas também dentro da própria Secretaria de Educação. Então eu acho que o “folder” da mostra cultural tinha que mostrar um pouquinho do que é a escola, então nós contribuimos também na formulação desse “folder”.

Deixa eu pensar mais um pouquinho.... Paralelamente a esse trabalho, também foram feitos alguns atendimentos aos pais, a pedido da escola, com relação à atuação dos filhos na escola, com relação ao desempenho acadêmico e até comportamental. É uma coisa assim que eu pude constatar é que os pais, mais que em outras escolas, se sentem bastante acuados, porque eles já têm uma expectativa que, comparando com as outras escolas que eu estou, são chamados porque os filhos realmente estão dando muito trabalho.

Esse “muito trabalho”, eu diria assim, encaminhando-se para a delinqüência. Alguns pais já demostram o desejo de entregar seus filhos para uma instituição judicial, para o juizado de menores, conselho tutelar. É uma visão diferente da relação pais e filhos. Encontrei um caso de uma mãe que se mostrou bastante nervosa, bastante aflita, sentindo-se assim muito julgada pela escola com relação ao seu fracasso enquanto mãe. Isto pôde ser observado.

Também foram feitas reuniões com os pais e estas reuniões, durante o ano, especificamente no segundo semestre, não contaram assim com muitos pais presentes. É uma característica do bairro os pais irem quando recebem alguma coisa em troca. Pela palavra, pela fala, pelo discurso dificilmente eles vão. São



poucos os pais, não chega a 30. Agora, quando é para se promover, para sortear alguma coisa, eles vão.

Eu lembro de um fato interessante em que a direção convocou dizendo que haveria uma surpresa, porque era necessária a presença dos pais para se compor o conselho escolar e havia uma data limite para isso. E os pais foram e encheram a escola, só que no final eles ficaram um pouco desapontados com o sorteio, com as prendas. Eles acharam que ia ser sorteada a cesta básica, então isso assinala já como a gente deve, pelo menos, como não se deve trabalhar com essa comunidade.

Além desse trabalho específico como psicóloga da prefeitura, durante esses dois meses, eu também fui destacada para fazer avaliação psico-educacional em outras escolas. Ai é realizado todo o procedimento técnico que envolve anamnese, conversa com os professores, conversas informais, observações da criança e aplicação de testes formais além da composição do relatório. Só que antes de tudo isso é feito a discussão de caso com a escola e depois com a Secretaria de Educação, até se optar por esse tipo de avaliação. Então, acho que é mais ou menos isso que eu fiz durante esse tempo.

Terceira Resposta

Bom, dentro das escolas, o que a gente trabalha? A gente faz reuniões de estudos em que a gente trabalha com professores. Eu dou o nome de formação, até mesmo por eu ver a relação que eu tenho com o outro trabalho. Eu acho que hoje, para mim, está bem claro que eu trabalho com a formação, que é uma capacitação, porque a gente traz temas específicos da área de Psicologia e vai trabalhar com os professores de forma que ele faça esse vínculo do que ele está estudando e da relação que faz com as crianças. Também faço um trabalho de orientação com professores, estudos de caso, discussão de encaminhamentos, procedimentos com a criança.

Junto à equipe técnica, discussão de casos de alunos, encaminhamentos.

Com os pais, também, eles vêm buscar informações de como atuar com as crianças, as dificuldades, eu diria que seria a mesma questão no sentido de estar

orientando os pais com temas que eles vêm buscar na Psicologia: a questão do comportamento.

Dentro desse trabalho, não sei se seria interessante colocar, nos utilizamos de alguns instrumentos: entrevistas, orientações, acompanhamentos, encaminhamentos, estratégias que a gente usa.

Com a criança, eu acho que o trabalho, hoje, é estar ouvindo a criança, diagnosticando o tipo de dificuldade, problema e também fazendo encaminhamento para elas, orientações. Eu acho que, hoje, a gente tem feito muito mais a orientação com a criança, que são coisas rapidinhas, coisas do dia-a-dia. Fora isso faço um atendimento diferente com a criança, quando a gente detecta uma dificuldade, que acontece quando a criança vai para a avaliação, para o processo de avaliação. Eu acho que isto é o básico que a gente tem feito.

Quarta Resposta

Eu trabalho no CMADV (Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual). Aqui eu trabalho com professores, através de reuniões, às vezes dentro da educação especial, com temas da educação especial. Também desenvolvo o projeto que a gente realiza em outras escolas, através de reuniões, dinâmicas de grupos, estudos de textos.

Faço acompanhamento, nas reuniões de conselho escolar, faço entrevistas, reuniões, contatos com os professores para acompanhamento das crianças, dos adultos também. Então, nesses contatos com os professores, nós fazemos avaliação do trabalho, do professor, desenvolvimento da criança, trabalho da Psicologia. A gente vai passando orientações. Eventualmente, nós estudamos os textos juntos.

Esse contato tem sido muito importante, porque você vai passando orientações, acompanhando o desenvolvimento dos alunos, tanto em nível de aprendizagem, mesmo, como emocional. Aqui, geralmente eles têm muito problema em nível emocional, afetivo, aquela questão toda de preconceito da deficiência, a mudança de vida; muda tudo quando eles chegam a perder a visão. Então, esses contatos têm sido assim bastante freqüentes.

Eu tenho acompanhado também os professores que trabalham com alunos no ensino regular. Nós temos alunos que frequentam o ensino regular e eu tenho de ir até a Universidade, pré escolas e até creches. Então, eu tenho feito esse acompanhamento com professores daqueles alunos. Nós temos ido juntos e conversado, tanto com o professor do regular, outros professores e equipes técnicas dessas escolas, até de outras cidades.

Esses contatos também têm sido bastante importantes, junto com o professor, porque ele trabalha o aspecto pedagógico e eu tenho oportunidade de trabalhar o psicológico, estar orientando essas escolas, estar percebendo como essa escola está se envolvendo com esse aluno, como está mesmo trabalhando com esse aluno, e estar passando, mesmo, tanto da área da educação especial, como da Psicologia, que eu acho muito importante.

Com alunos, eu tenho trabalhado com grupos, com pequenos grupos. Este ano eu trabalhei com três grupos: o de adultos (homens e mulheres já de idade), um de jovem e um de criança. Então, eu faço reuniões semanais e cada dia a gente trabalha um conteúdo, através de dinâmicas, pequenos textos, reflexões, com um objetivo. Então, eu trago um disparador e a gente faz essa reunião. Tem sido muito importante, porque é um contato que eu tenho com o aluno e a gente vai percebendo como está o desenvolvimento mesmo na escola, como ele está percebendo... Trabalho as relações interpessoais, preconceito, esse sentimento de auto-estima baixa que ele chega, que ele passa por períodos complicados.

Através dessas reuniões, também, eles têm contato com a Psicologia e depois buscam orientações, em nível individual, e se necessário, eu faço encaminhamento para um trabalho na clínica. Faço atendimento individual em nível de aconselhamentos, orientações, de acompanhamento e eles sabem que a gente está à disposição, mas, eles já estão entendendo que não faço o trabalho de terapia que, às vezes, eles necessitam.

Com os pais, nós fizemos algumas reuniões, poucas reuniões. Nós fizemos uma geral. Eu fiz uma reunião com os pais das crianças, trabalhei desenvolvimento, questões de limites também, aprendizagem, desenvolvimento, esses temas. Nós, geralmente, fazemos essas reuniões com dinâmicas, discussões,



pequenas palestras. E eu tenho feito acompanhamento individual das crianças pequenas. Nós temos este ano várias crianças menores de seis anos. Eu acho que os pais dessas crianças precisam entender toda a questão da deficiência, aceitação mesmo, de como trabalhar, da importância da relação dos pais com filhos, nessa fase da intervenção precoce.

Eu tenho acompanhado o professor e este ano é um trabalho a que eu tenho me dedicado, como aos pais dos alunos. Muitas vezes, os pais chegam (nós temos casos, um principalmente de uma mãe) e não percebem as possibilidades que essa criança tem. Essa mãe não acreditava, então você tem que ir trabalhando com a confiança mesmo, resgatando o valor do trabalho, do acompanhamento desses pais no desenvolvimento da criança, pois muitos pais ou desistem de ajudar ou superprotegem a criança. Então, a gente tem que ir trabalhando com esse equilíbrio, isso tem sido importante.

Faço bastante atendimento individual, com o casal e até com irmão. Do adulto, também, a gente tem trabalhado com filho, com esposo, esposa. Dos jovens, aos pais, acho que é mais ou menos por aí.

Eu tentei realizar a minha proposta de fazer um trabalho semanalmente com esses pais. Eu percebo com o grupo de alunos, que vai se criando um vínculo com eles, que esse trabalho no grupo vai ficando mais enriquecedor, porque às vezes é uma reunião específica que você até trabalha com o conteúdo que o grupo traz, isso se torna muito importante, vai criando um vínculo, vão trazendo conteúdos e você tem essas condições.

Com os pais, eu tentei fazer esse trabalho, mas a dificuldade que eu senti é que, por questões de trabalho, do horário, nem sempre eram os mesmos que freqüentavam, mas os que vinham, um ou outro que vinha, acabava participando e eu acho que é por aí. Eu vou tentar retomar isso, esse trabalho, de forma que se dê uma continuidade.

Para cada reunião a gente tem um tema, mas é importante que se dê esse desenvolvimento do trabalho, ao longo do ano, para que o pai vá percebendo que vai poder acompanhar mesmo o desenvolvimento do aluno, o trabalho da escola. Este ano eu tive dificuldades, então acabou tendo menos encontros, não como eu

pretendia. Eu ainda vou insistir nisso, nem que as reuniões não sejam semanais, mas que sejam quinzenais, uma vez por mês, que tenha assim uma continuidade de trabalho.

Quinta resposta

A gente faz reunião com professores, atendimento aos alunos, orientações a professores, atendimento a pais. A gente trabalha com esse grupo. Com a equipe técnica também a gente faz discussão de casos de alunos, principalmente quando a gente chega na escola.

Desta forma que a gente está atuando: você chega na escola, se reúne com a equipe para estar montando o cronograma e eles já passam os casos de alunos. Então, daí, você trabalha em cima dos alunos que a equipe geralmente passa, observando, conversando com alunos. Eu, particularmente, gosto de estar tirando da sala de aula, porque, na sala, às vezes tumultua, tem professor que não gosta, então geralmente eu converso com o professor, também, a respeito do aluno. No atendimento a alunos, geralmente a gente chama pai e geralmente a mãe também. Discute o caso com a equipe técnica.

Em relação a alguns professores também a equipe pede orientações, ou às vezes pede que a gente esteja participando de uma conversa, dando orientações, o mesmo em relação aos pais. Trabalho também com professores além dessas reuniões que a gente tem programada, no projeto que a gente desenvolve atualmente.

É orientação, acompanhamento a algum aluno, é por aí... Com os pais, fazemos as reuniões, também quando a gente vai para a escola. Fazemos entrevistas com eles, conforme a necessidade. Em caso de avaliações, a anamnese.

Sexta resposta

Em termos de atividades, nós temos o Projeto de Atuação do Setor de Psicologia e nesse projeto a gente tem algumas modalidades de atendimento, que é junto aos professores de 1^a. a 8^a. séries e com pais de alunos. São as atividades que são mais sistematizadas. Mas, quando a gente chega na escola, normalmente, a

gente procura fazer um reconhecimento da escola, embora, enquanto estrutura, a gente ainda não tenha definido como esse reconhecimento vai ser feito, em que nível que ele vai ser útil para nós. Existem algumas expectativas em termos de discussão de tornar essa análise um pouco mais profunda, fazendo um diagnóstico mesmo da instituição, mas por enquanto é um reconhecimento.

Então, quando a gente chega na escola, a gente procura perceber quais são as pessoas que trabalham, quais são os maiores problemas, um levantamento também das dificuldades que eles enfrentam, em todos os níveis. O que a gente mais percebe quando chega na escola, em termos de solicitação, é que a gente ajude na compreensão de casos de dificuldades de aprendizagem. São coisas onde a gente mais tem sido solicitado dentro da escola.

A primeira pergunta feita às psicólogas, sobre as atividades desenvolvidas na escola, apontou dados coincidentes com os que haviam sido coletados, na análise documental, que trata do histórico do Setor de Psicologia Escolar na P.M.M. O trabalho desenvolve-se junto a professores, pais, equipe técnica e alunos.

Em nível de atividades que envolvem professores, todos os psicólogos apontaram que realizam reuniões de estudos, sendo que na terceira resposta o sujeito assinalou o seguinte: “- Eu acho que hoje, para mim, está bem claro que eu trabalho com a formação, que é uma capacitação, porque a gente traz temas específicos da área de psicologia e vai trabalhar com os professores de forma que ele faça esse vínculo do que ele está estudando e da relação que faz com as crianças.” Essas reuniões de estudos geralmente trazem temas estudados pela Psicologia e faz parte do Projeto de Atuação do Setor de Psicologia.

Além dos estudos, as psicólogas também orientam professores quanto às dificuldades de aprendizagem e/ ou comportamento dos alunos, fazendo, em algumas situações, estudos de casos para analisar e levantar questionamentos sobre as queixas em relação aos alunos.

Junto aos pais, as psicólogas fazem reuniões para discutir temas relacionados à educação dos filhos e também fazem orientações sobre o comportamento e desempenho acadêmico.

Com a equipe técnica são discutidos casos de alunos, sendo que o orientador, o supervisor e o diretor também participam dos estudos realizados com os professores.

Na atuação junto aos alunos, os psicólogos fazem atendimento em casos de dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento, elaboram diagnósticos das dificuldades para fazer orientações e encaminhamentos a outros profissionais e em alguns casos específicos, fazem avaliação psicoeducacional (quando há suspeita de deficiência mental).

Os trabalhos mais específicos são realizados pela psicóloga do Centro Municipal de Atendimento ao Deficiente Visual – CMADV. Nessa escola, a psicóloga faz parte do ensino itinerante, onde acompanha professores do ensino regular que ministram aulas para alunos do CMADV que são portadores de deficiência visual. Nessa escola, a psicóloga também orienta alunos, pais e familiares quanto aos aspectos relacionados à Deficiência Visual.

Um trabalho mais específico foi também realizado por uma das psicólogas que, no último semestre de 1997, atendeu apenas uma escola. Segundo esta psicóloga, ela atendeu uma escola com característica diferenciada, dentro da rede municipal, e define essa escola da seguinte forma: *“- Ela é uma escola diferenciada dentro do quadro da Prefeitura, isso porque ela atende uma população que poderíamos chamar de risco, uma população bastante marginalizada sócio-economicamente....* Nessa escola, a psicóloga realizou um trabalho com os alunos, acompanhando-os em relação à aprendizagem e à própria visão que têm da escola, da sua atuação na escola. Fez uma retomada da vida escolar e até mesmo da história de fracasso escolar desses alunos, buscando entender a compreensão que eles têm da vida, uma vez que são marginalizados e a indisciplina é muito grande.

Esta psicóloga expõe que o seu papel principal *“... é estar compreendendo as relações interpessoais e o quanto elas estão interferindo, seja positiva ou negativamente, no processo ensino-aprendizagem...”* Devemos considerar que, na escola, embora a relação aconteça entre indivíduos, ela é pedagógica, busca o conhecimento. Uma psicologia escolar crítica precisa enfatizar



muito o sentido desta relação pedagógica, que não é uma relação externa, mas sim que se diferencia de outras relações.

Nessa escola, a psicóloga colaborou na organização da Mostra Cultural que ocorreu, no segundo semestre. O trabalho com os pais também aconteceu em termos de orientações em relação a atuação dos filhos na escola, com relação ao desempenho acadêmico e comportamental. A psicóloga relata o seguinte: “- *Uma coisa assim que eu pude constatar é que os pais, mais que em outras escolas, se sentem bastante acuados. Eles têm uma expectativa de que são chamados, porque os filhos realmente estão dando muito trabalho. Esse muito trabalho, eu diria assim, encaminhando-se para a delinquência. Alguns pais já demonstram o desejo de entregar seus filhos para uma instituição judicial, para o juizado de menor ou Conselho Tutelar*”. Esses dados mostram uma realidade específica, que exigiu da psicóloga intervenções que não perdessem de vista as características desta clientela atendida, com uma história de preconceitos, pelo fato desta escola ter sido construída num local onde era uma favela. A queixa maior, de acordo com a psicóloga, “- *é de uma indisciplina muito grande, visto que (os alunos) são crianças que já têm passagem pela polícia, que têm uma convivência com a rua já muito grande, muito intensa... No entanto, é um trabalho diferente porque nós vivemos de mãos e pés atados.*”

Esta última frase citada pela psicóloga e o seu “desabafo” (foi desta forma que eu senti suas respostas, ao mesmo tempo que eu me identifiquei com ela, porque já trabalhei nessa escola) dá mostra das dificuldades que os psicólogos encontram em determinadas situações, com sentimento de impotência, e impotência mesmo, diante de problemas advindos de uma estrutura social dividida em classes, onde muitos alunos são marginalizados e onde a própria sociedade não consegue encontrar formas de auxiliar esses alunos de uma clientela desfavorecida econômica e culturalmente.

As psicólogas da S.E., atualmente, ficam pouco tempo na escola (de 10 a 20 dias úteis em cada semestre). Elas relataram que desenvolvem o “Projeto de Intervenção”, planejado para cada semestre, mas não expuseram sistematicamente as outras atividades realizadas diante das situações que se apresentam no período em que se encontram na instituição. Já na quarta resposta, a psicóloga, por desenvolver suas

atividades em condições diferentes, com objetivos específicos numa única escola de ensino especial, apresenta mais sistematização de suas atividades, demonstrando, com mais clareza, alguns dos procedimentos que adota para desenvolver sua prática profissional.

Pode-se considerar que existem ainda uma relativa dificuldade em dizer claramente o que faz o psicólogo na escola. Esta indefinição é histórica. Os psicólogos ainda continuam buscando construir uma atuação profissional que realmente esteja inserida no contexto educacional, que faça parte do processo ensino-aprendizagem. De forma geral, vemos que as respostas quase nada falam do processo de aprendizagem. A compreensão do processo ensino-aprendizagem ainda é muito nova nos meios educativos e também para psicólogos escolares. Como pudemos constatar, na história da Psicologia Escolar, nem sempre houve preocupação em resgatar a vinculação entre Psicologia e Educação, inseridas numa sociedade determinada, como também observamos, muitas vezes, uma dicotomia entre ensino e aprendizagem.

É necessário, ainda em relação às atividades desenvolvidas, apontar que se o psicólogo realiza esta ou aquela atividade, trabalha com esta ou aquela parcela da comunidade escolar, isto não é suficiente para afirmar tratar-se de uma postura crítica ou não-crítica. O que é necessário é compreender os pressupostos filosóficos e metodológicos que guiam a intervenção do profissional e se esses pressupostos encontram-se numa visão que busca a superação da sociedade dividida em classes.

QUESTÃO 02:

- PARA VOCÊ, O QUE SIGNIFICA ENSINAR?

Primeira Resposta

Ensinar? Olha, pelo que eu vejo hoje, eu acho assim: quando se fala "ensinar", significa a gente pegar um tema, um assunto, um conceito, uma informação e você organizar essa informação de forma que alguém que você imagina que não tenha possa compreendê-la.

Então, dentro de tudo o que eu tenho feito, eu vejo assim: quais são os caminhos que a gente pode fazer para que essa criança compreenda melhor, tenha maior clareza daquela informação, daquele conceito que você vai trabalhar com ele e levar a pessoa a estar, pelo menos, identificando, conhecendo e não aceitando, porque isso eu já acho que é uma coisa individual, que é da pessoa. Como a pessoa vai assimilar já é um outro processo.

Eu diria que ensinar vai muito de quem ensina e estaria bem essa questão assim da organização, da dificuldade, o que você vai passar primeiro, o que que você vai passar depois, entraria dentro dessa questão.

Segunda Resposta

Eu acho que é tornar possível para uma pessoa compreender algum conteúdo que eu quero passar. Então, para eu fazer isso, eu tenho que me valer de alguns recursos, de algumas estratégias, de uma metodologia para ensinar, porque se eu estou com essa intenção de fazer com que o outro compreenda, eu já estou também com o pressuposto que ele tem condições de compreender. E, que dependendo da condição que ele tem de compreender, eu vou estabelecer estas outras questões que eu assinalai, que envolve a metodologia.

Terceira Resposta

Ensinar? ... É uma coisa que a gente geralmente não pensa. A gente não pensa sobre isso. Mas, significa muito mais do que simplesmente, pensando em escola, chegar lá e botar conteúdo no quadro, que é uma coisa que a gente vê com uma certa frequência. O professor chega e coloca conteúdo.

Eu acho que vai mais além, envolve uma série de valores e posicionamentos. Eu acho que a gente passa ao aluno, pensando em termos de futuro, de vida, de atitude de vida, de postura. É você aliar conhecimento com crítica, com noção crítica, com valores mais críticos. É dar condições para as pessoas de pensar sobre aquilo que está recebendo.

Acho que é mais voltado para isso. É tentar organizar as coisas no sentido de que aquilo que você tem que passar em termos de conteúdo formal, no caso da escola,



com a possibilidade do aluno, da criança, do adolescente, pensar sobre aquilo lá de uma maneira mais crítica e fazer sua própria análise. Acho que ensinar é por aí.

Quarta Resposta

Ensinar, para mim, dentro dessa perspectiva histórico-crítica, na qual está embasada o trabalho pedagógico da Prefeitura, a gente compreende que existem conteúdos, que são acumulados historicamente, socialmente, e que a escola está encarregada de transmitir uma quantidade desses conteúdos às novas gerações.

Ensinar, para mim, é quando o professor organiza esses conteúdos de uma forma que permita serem transmitidos. Ele vai transmitir esse conhecimento e ao mesmo tempo que ele vai transmitir conteúdos, se apropria dele. Ele transmite formas de atuação para que o aluno dê conta de assimilar esses conteúdos, se apropriar dele.

Quinta Resposta

Ensinar? É você passar um conhecimento que a outra pessoa não tem. Eu acho que ensinar e aprender está muito próximo. Ao mesmo tempo que você está ensinando tem alguém que está aprendendo. Mas eu acho que é você passar um conhecimento que a outra pessoa não tenha. Agora, como você faz isso tem diversas formas.

Eu vejo assim, dentro da escola, é estar realmente, pensando no professor, é estar transmitindo um conhecimento que o aluno não tem, pelo menos não tem em nível desse conhecimento que a escola está transmitindo. Não que o aluno não tenha nenhum conhecimento, mas, essas coisas mais formais ele não tem e o professor tem que estar transmitindo para ele. No caso da gente, quando a gente está aprendendo alguma coisa, a gente também está estudando, buscando, é uma forma de aprendizagem mesmo.

Sexta Resposta

Eu acho que é estar atento ao pensamento, às descobertas, às necessidades do ser humano. Pensando assim em ensinar numa escola uma criança,

na relação professor-aluno, ou mesmo a gente trabalhando, é você estar interagindo com esse ser humano, mas de forma a caminhar e ir voltando, a estar desenroscando.

No ato de ensinar é necessário estar entendendo como está essa aprendizagem para poder estar atingindo-a, criando desafio mas também estando dando condições desta reelaboração, desse processo interior, pois o ser humano está em aprendizagem constante. Nós estamos aprendendo o tempo todo um pouco de tudo, mas estar atento a isso. Eu acho que ensinar é isso, estar sentindo mesmo o outro.

A questão relacionada ao significado de ensinar levou as psicólogas a expressar frases tais como: “- Ensinar? É uma coisa que a gente geralmente não pensa...”, “- ensinar? Bem...”. Becker (1993), afirma que geralmente os docentes estranham as perguntas a respeito do conhecimento, que eles ensinam vários conteúdos e mesmo assim não refletem sobre o ato de ensinar. Os psicólogos também tiveram dificuldade em explicitar esse termo, embora devam lidar com o processo de ensino-aprendizagem.

Normalmente, a Psicologia se volta ao desenvolvimento e à aprendizagem e é sintomático que um psicólogo escolar não tenha uma visão mais elaborada sobre o ato de ensinar. Isso pode significar ausência de reflexão, de questionamento do que seja conhecimento ou também dificuldade em elaborar cientificamente esse conceito.

Cinco psicólogas relacionaram o ato de ensinar com a organização e sistematização dos conteúdos formais para serem transmitidos às pessoas. Esses conteúdos formais podem ser relacionados aos conceitos científicos estudados por Vygotsky. Este autor aponta que tais conteúdos são transmitidos de uma forma intencional, onde uma pessoa, o adulto, organiza-os de forma que eles possam ser apropriados. No entanto, na escola, é preciso que os educadores e psicólogos tenham clareza sobre o conteúdo e a forma que ele pode ser ensinado. Não basta ser qualquer conteúdo, ensinado de qualquer modo, pois cairíamos, assim, numa escola conteudista, semelhante a uma escola tradicional.

Na segunda resposta apresentada, o sujeito ressaltou a possibilidade do aluno pensar sobre os conteúdos de maneira crítica. Neste aspecto, Oliveira (1996) afirma que a escola tem a função de transformar a sociedade não de uma forma direta, mas transformando a consciência dos que passam por ela.

Constatamos que as psicólogas vêem o processo de ensino estreitamente vinculado ao processo de aprendizagem, não podendo ser dissociado e nem valorizado uma parte em detrimento da outra. A escola, de acordo com a proposta da pedagogia histórico-crítica, tem como função a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade e também com os instrumentos necessários para ter acesso a esses conhecimentos.

Na sexta resposta, a psicóloga resalta a importância de estar sempre atento ao processo de aprendizagem do ser humano, que se dá num processo de interação, e relata sobre os avanços e retrocessos que acontecem na aquisição do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, demonstra uma concepção de ensino voltada para uma visão construtivista, na medida em que reduz o ensino à criação de condições para a atitude intermediária de elaboração do conhecimento pelo sujeito-aprendiz. Palavras como: conteúdo, conhecimento, não apareceram na resposta desse sujeito.

QUESTÃO 03:

- QUAL A FUNÇÃO DA ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA?

Primeira Resposta

A função da escola é uma coisa que acho que hoje está bem difícil da gente dizer exatamente. É uma coisa que a gente tinha que ter discutido bastante, porque não bate. A escola se coloca, formalmente, como tendo a sua função com aquilo que ela realmente faz, com o que os alunos esperam, com o que os pais esperam, mas isso não bate.

Eu acho que a função da escola é estar passando o conteúdo formal acumulado, que é necessário, passando essa possibilidade de crítica, de análise crítica, junto ao aluno, por parte do aluno. É acompanhar, realmente e facilitar o desenvolvimento da criança; facilitar essa aprendizagem, conduzir essa aprendizagem, não aquela aprendizagem mecânica, mas uma aprendizagem que possa ser questionada, pensada, discutida e que realmente fique não como “decoreba”, mas como conteúdo.

Não sei explicar... Eu acho que a função é bem maior do que aquilo que a escola efetivamente tem conseguido fazer. Tem só passado um conteúdo e passado este, em algum sentido, de uma maneira muito pobre. Daí o aluno aprende e esquece, porque decora. Ele não está sendo desenvolvido na aprendizagem. Ele está simplesmente tendo contato com algumas coisas, aprende mais no sentido de gravar momentaneamente algumas coisas, mas depois ele acaba esquecendo, não tem valor para ele, porque ele não consegue fazer a ponte do que ele precisa e do que a escola dá e que relação vai ter aquilo que ele aprende na escola com a vida. Acho que a função é estar ajudando melhor a estabelecer essa relação.

Segunda Resposta

Eu acho que a escola é fundamental, no processo de aprendizagem, pelo que eu tenho visto, porque ela é a instituição responsável por estar organizando esses conhecimentos. Quando eu falo lá de ensinar e organizar, a escola vai fazer o quê? A escola vai pegar as informações, fazer uma seleção dessas informações, que a vida tem uma porção. Algumas são específicas e de responsabilidade da escola, então, ela vai pegar essas informações, processar, organizar, sistematizar para passar para a criança, e de forma que venha a interferir na aprendizagem da criança, no conhecimento da criança.

A escola tem esse objetivo de fazer uma interferência mesmo, que a criança vá acumulando conhecimento, que ela vá refletindo sobre a vida dela e que ela vá modificando seu modo de ver a vida. Então, a escola é fundamental nesse processo de aprendizagem da criança por isso. Ela tem esse objetivo que é interferir, na vida da criança.

Terceira Resposta

De suma importância, embora esteja sendo cada vez mais desvalorizada. Mas, é realmente onde ele vai transformar esses conhecimentos do dia-a-dia, do cotidiano, ele vai re-estruturar em nível científico, ele vai estar fazendo essa re-estruturação, ele vai transformar esse conhecimento em um conhecimento organizado, elaborado, científico.

A escola é muito importante, porque vai trazer tudo isso de forma organizada e vai estar percebendo bem onde as pessoas estão enroscando, isso que ela está entendendo e vai trabalhar muito no sentido da motivação para aprender.

A escola tem um papel fundamental, porque os pais mandam as crianças para a escola, e tem a sua parte da família, mas, chegou na escola, a escola vai ter o papel fundamental no sentido de trabalhar com essa capacidade que a criança tem.

Ontem, a gente estava discutindo, em reunião, que a escola pode trabalhar no sentido de prejudicar a auto-estima, o auto-conceito, de forma que a criança se sinta fracassada e isto sem necessidade. A escola pode fazer também um estrago dependendo de sua postura, e da postura da equipe técnica, do professor mesmo.

Eu acho que a escola é muito importante no sentido de desenvolver, na criança, essa consciência de que ela é capaz mesmo dentro das dificuldades que ela às vezes traz. A criança que aprende com facilidade vai entender na escola, pois ela já faz essa relação da vida com a escola, mas a criança que traz um pouquinho de dificuldade, a escola é mais importante ainda, porque é ela que vai trabalhar. A criança não tem limite e a escola pode trabalhar nesse sentido.

Quarta Resposta

A função da escola é transmitir conteúdos, historicamente e socialmente acumulados, para as novas gerações.

Em relação ao processo de aprendizagem da criança, a função da escola é estar motivando essa criança a participar desse processo, de aprender. Isso é uma coisa muito complicada, quando a gente está vivendo num período de final de século



em que se questiona muito a validade, a utilidade desses conhecimentos, na vida das pessoas.

Trabalhar para que possa se estabelecer uma relação desse conteúdo com a vida que a criança tem, com a realidade que ela enfrenta, fora da escola, também, eu acho que é um papel primordial da escola, um papel muito importante que ela tem que estar desenvolvendo. Acho que é isso.

Quinta Resposta

Seria realmente transmitir esse conteúdo, todo o manancial que a escola tem para o aluno, todo esse conhecimento que ele vai encontrar só na escola. Por mais que ele tenha esse conhecimento prático, na vida diária dele, essa coisa mais organizada, com os objetivos determinados é a escola que está passando.

Acho que além de transmitir esses conteúdos, esses conhecimentos historicamente acumulados, usando esse chavão, estar se preocupando também no sentido da educação geral. Não quer dizer que você vá só transmitir, por exemplo, norte, sul, leste e oeste e deixar lá os “piazinhos” se quebrarem. Eu acho que tem que passar em termos de educação geral, não pode perder esse objetivo de vida. Não é assim: que a educação é só da família; enquanto está na escola, o professor acaba tendo responsabilidade, tem a responsabilidade de estar colocando limites, que seria a educação geral que eu estou falando.

Sexta Resposta

É explicitar esse conteúdo formal para que a criança consiga se apropriar dele. E para isso, então, a escola tem que escolher sua metodologia, todas estratégias possíveis para que a criança entenda. Claro que, todas essas estratégias, dentro de uma compreensão de ser humano e de escola que se tem.

A maior frequência das respostas à questão que abordava a função da escola concentrou-se na transmissão dos conteúdos acumulados historicamente e possibilidade de estabelecer relação entre os conteúdos que a criança vê na escola e a sua realidade de vida.

Na primeira resposta, o sujeito além de apontar a transmissão do conteúdo formal, acumulado pelos homens, também aponta que a função da escola “- *É estar ajudando o aluno a estabelecer melhor a relação do que ele aprende na escola com a vida.*”. Os sujeitos, na segunda, terceira e quarta respostas também assinalam que é importante que haja uma relação entre a escola e a vida, no entanto, não chegam a questionar o que é a vida. A impressão que se tem é que a expressão “vida” fica restrita à esfera individual, particular. A criança, então, a partir da escola, buscaria mudanças na sua vida pessoal e não num âmbito maior da sociedade. Na minha ótica é necessário aprofundar esses conhecimentos sobre o cotidiano e o não cotidiano, na formação da individualidade humana. A escola deve ter como finalidade transformação na prática social, através da transformação da consciência dos indivíduos.

A psicóloga, na primeira resposta, ainda apresenta uma distinção entre a função desejada da escola e o que a escola realmente tem feito. Essa visão constitui-se numa característica de vários depoimentos dos psicólogos e também de outros educadores, de uma forma geral e se torna oscilante na medida em que ocorre confusão entre o que se propõe para a escola e o papel que ela, atualmente, desempenha. O real e o “ideal” se misturam.

Na quinta resposta, a psicóloga também relata sobre a transmissão dos conhecimentos acumulados em nível histórico, mas também fala da preocupação com a educação geral, que, no seu ponto de vista, envolve questões de comportamento. Coloca a transmissão de conhecimentos na mesma proporção da educação geral como função da escola.

Na quarta resposta, a escola também foi apontada pelo sujeito como responsável pela motivação da criança para aprender e, na terceira, a psicóloga levanta ainda o aspecto relacionado ao desenvolvimento da capacidade do aluno. O desenvolvimento do potencial da criança, como veremos em outros dados apresentados, constitui-se num dos objetivos da escola, de acordo com as psicólogas entrevistadas.

Na segunda, terceira e quinta respostas, os sujeitos esclarecem que a escola tem como função organizar os conteúdos, sistematizá-los para serem



transmitidos aos alunos. Alguns cuidados devem ser tomados em busca de uma educação crítica, pois não basta sistematizar os conteúdos para que eles se tornem científicos. Interessa, sim, identificar que conteúdos são esses e de que forma eles são trabalhados pedagogicamente.

QUESTÃO 04:

- QUAL O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROCESSO EDUCATIVO?

Primeira Resposta

Eu acho que o papel do professor, nessa relação, é fundamental, porque é ele o recurso humano, dentro da escola, que vai levar essa informação para a criança. É ele que vai sistematizar e fazer essa organização. Porque a criança pode receber uma informação, através de um filme, mas, quem prepara o filme é o professor, quem organiza essa informação é o professor. Então eu vejo assim que ele é o recurso humano da relação da criança com esse conhecimento, com essa informação, com esse conceito, então, ele é fundamental.

A criança é quem está ali buscando informação, se ela não está ali não tem nenhum sentido. No processo de relação do professor com a criança, é a criança que vai buscar, é ela que está ali para conhecer e o professor é quem está ali com a função de estar organizando todo o conhecimento

Segunda Resposta

O papel do professor é de organizar os conteúdos de uma maneira didática, oferecer esses conteúdos de uma maneira seqüenciada, para que os conteúdos sejam assimilados de uma maneira adequada pelos alunos.

Eu acho assim, que não é à toa que os alunos começam a escolaridade aos 7 anos de idade, então a gente tem a pré-escola, mas se tem como regra que o aluno comece a escolaridade com 7 anos, pois ele já tem determinadas habilidades



para dar conta de lidar com os conteúdos que são transmitidos na escola, principalmente os conteúdos da alfabetização.

É importante que o professor compreenda qual é o processo de aprendizagem que vai seguir, ir vendo como a criança aprende para poder objetivar o processo de ensinar, para ele poder fazer com que o ensino corresponda ao processo de aprendizagem que a criança está fazendo.

A gente vê, por exemplo, dentro dessa questão da alfabetização, a questão da representação. O difícil, muitas vezes, para o professor é compreender essa questão da representação, que caminho que a criança faz para dar conta de entender a questão da linguagem que ela vai precisar entender. A linguagem escrita é uma representação da oralidade, então é uma coisa complicada para o professor entender, porque ele precisa... Quando ele entende isso é porque ele está mais perto de entender o processo de aprendizagem da criança, nesse sentido que eu vejo.

Quanto ao papel do aluno, este é um indivíduo que traz um conhecimento próprio, uma bagagem cultural, é membro de um determinado grupo social e ele traz uma bagagem cultural, para dentro da escola. E, se ele tem oportunidade, ele vai confrontar esse conhecimento que ele tem com o que é trabalhado na escola. Muitas vezes, não é dada essa oportunidade para ele. Assim, a gente enfrenta muitos problemas, dentro da escola de caráter autoritário. Passa a valer muito mais a oralidade do professor do que a oralidade do aluno, principalmente pela má compreensão que o professor tem do processo de aprendizagem da criança.

Acho difícil romper, ainda hoje, com aquela noção de transmissão de conteúdos para o aluno, que ele é uma "tábula rasa" e que o professor só vai depositar conteúdos para ele e que ele vai ter que aprender, através da repetição, através da mecanização e muito mais. Eu acho que essa possibilidade de troca, de confronto de conteúdos é uma coisa que a escola ainda está aprendendo a lidar com isso.

Por vários motivos, ainda, não é possível fazer isso de uma maneira tranqüila, mas seria o objetivo maior do processo educativo, que pudesse haver trocas e que cada um pudesse sair enriquecido com isso, mas, entendendo ainda que

o professor é um adulto na relação, com um conhecimento mais evoluído, mais sistematizado, mais organizado. Ele deveria ter condições de visualizar o processo ensino-aprendizagem de uma maneira que facilitasse e permitisse mesmo a aprendizagem do aluno.

Terceira Resposta

De interagir. O professor entra como alguém mais experiente e que tem ou deveria ter posse desse conteúdo formal, científico que ele quer transmitir. Ele está ali para isso.

O aluno vai para a escola, ou deveria ir, pelo menos, para se apropriar desse conteúdo. O que a gente entende é que, a partir disso, ele se humaniza.

Quarta Resposta

Acho que esse vínculo professor e aluno é de suma importância, porque, como eu estava trazendo, vai depender muito desse vínculo para a criança aprender, descobrir que ela pode aprender, descobrir o mundo de outra forma, a ter vontade ou não de aprender, o desejo de aprender ou não e ir se desenvolvendo. Então, a relação professor e aluno é muito importante.

O professor tem que estar atento a essa aprendizagem, tem que estar criando condições, estar interagindo de forma efetiva, mesmo, com essa criança, estar proporcionando, mesmo, o aprendizado.

O aluno é ativo, ele vai construindo, ele vai transformando esse conhecimento que ele tem do social, ele vai trabalhando com ele mesmo e vai se tornando seu, ele vai se apropriando desse conhecimento. Ele tem uma energia grande para a aprendizagem e o professor vai dando condições para que ele renove essa energia e vá aprendendo.

Quinta Resposta

O professor de ensinar e o aluno de aprender, só que não daquela forma assim de você estar simplesmente passando os conteúdos, mas do professor estar realmente tendo claro para ele o que ele está ensinando. Se ele não tiver claro, se



não estiver organizado, ele não vai conseguir passar isso de forma que o aluno compreenda, também e aprenda.

Eu acho que o professor tem que estar assim: tendo determinados objetivos que ele tem que estar cumprindo, tem que estar alcançando, na trajetória dele, enquanto ele está ensinando o aluno. E para isso ele tem que ter, realmente, o conhecimento do que ele está passando, clareza do que ele quer atingir, de como que ele vai fazer o aluno realmente absorver esses conteúdos que ele está passando. Trabalhar, assim, de uma forma mais interativa, mesmo. Não é ele o “sabe-tudo” e o aluno aquele que não tem nada, mas eu acho que, pelo menos o que a gente vem pregando por aí, mais interativo, de você não estar realmente só jogando os conteúdos, de você estar interagindo com o aluno, vendo o conhecimento que o aluno tem, que pode não ser esse conhecimento muito “certinho” aí, mas que ele tem um conhecimento também. Eu acho que é não desprezar isso, mas estar procurando, dessa forma, interagir com o aluno.

O aluno, eu acho que ao mesmo tempo que ele está ali, que ele está aprendendo, ele também não está simplesmente sentado e aprendendo, porque, na realidade, hoje em dia você vê que nem muito sentado ele fica e que tem professor que tem dificuldade de manejar isso. Então, eu vejo assim, que não é aquela coisa estática, parada, que você tem que ficar igual talvez quando eu aprendi, que era assim uma coisa mais rígida.

Eu acho que hoje é muito mais maleável, então o aluno participa muito mais, questiona muito mais e acho que ele tem que fazer isso mesmo. Na realidade, a gente vê que às vezes o professor fala “- Ah, aquele aluno ali ele apresenta problema de comportamento”, e que no fundo não é problema de comportamento, acho que é a questão dele estar participando mais, questionando mais e dependendo da postura do professor ele vê ou como ponto positivo ou como problema de comportamento, indisciplina ou coisa assim.

Eu acho que o aluno pode contribuir, dessa forma, participando cada vez mais, questionando mesmo. Eu acho que ele tem que perguntar, tem que estar participando, não estar ali parado como se fosse só recebendo. Acho que existe a troca não só do aluno com o professor, como do aluno com outros alunos.



Sexta Resposta

Qual o papel do professor? Eu acho que o professor ele tem um papel fundamental justamente em estar possibilitando condições de fazer essas relações, essas pontes que são necessárias.

Ele tem que ter conhecimento, tem que ser capaz de analisar criticamente os próprios conhecimentos e conteúdos que ele tem que passar e conseguir transmitir isso não mecanicamente, mas transmitir isso daí de uma forma que possa ser compreendida, assimilada pelo aluno, que seja questionada.

Ao mesmo tempo que ele está passando um conteúdo, ele também tem que estar repensando algumas coisas da prática, da forma de trabalho. Acho que o papel é ser mediador, mesmo, desse conhecimento formal acumulado e do aluno, que precisa de apropriar desse conhecimento.

E o papel do aluno?

Eu acho que é uma coisa que a gente coloca e é teórica, não é o que se percebe na prática. Na prática, o aluno está lá fazendo o quê? Está lá cumprindo a sua tarefa, porque os pais querem e assiste à aula, porque tem que assistir. Se a gente pensar em termos de função, de objetivo, de educação de uma forma mais geral, o papel não é este simplesmente, de ir lá e receber uma série de coisas.

É estar interagindo, mesmo, com o grupo, com o professor, para se apropriar desse conhecimento, de uma maneira mais dinâmica, de uma maneira acho que mais verdadeira, para realmente conseguir usar esse conhecimento e fazer alguma coisa com ele. Mudar, se modificar e modificar suas perspectivas de vida ou usar isso em termos de vida e superar suas dificuldades, enxergar melhor as coisas, as dificuldades pelas quais a gente passa de vida, que a gente sempre está enfrentando que ele nem sempre consegue perceber. Acho que é um papel mais dinâmico também, não é passivo.

O papel do professor, segundo quatro psicólogas, consiste em sistematizar e organizar os conteúdos formais a serem transmitidos aos alunos. Essas respostas estão coerentes com o que os sujeitos responderam quanto à compreensão que tinham do significado do ato de ensinar. Os professores, de acordo com Saviani

(1994), no processo de ensino e aprendizagem possuem o conhecimento formal mais elaborado e, portanto, são os responsáveis pela sistematização dos conteúdos, de forma que permitam a apropriação dos mesmos pelos alunos, e a vinculação dessas informações à prática social.

Foi ressaltada, também, a importância do professor ter clareza dos objetivos que quer atingir, clareza do que está ensinando e de como levar o aluno à aquisição do conhecimento. Mazzeo (1998) e Bassi (1998) ressaltam a importância do professor, como o profissional que deve buscar conhecimento e que deve ter como objetivo a apropriação dos conhecimentos pelo aluno. O processo de assimilação, novamente, é relacionado com o de ensino.

O papel do professor, enquanto mediador do processo ensino aprendizagem, também foi assinalado. A teoria de Vygotsky aborda esse aspecto, valorizando muito a intervenção do adulto no conhecimento. Na apropriação do conhecimento científico, que deve ser a preocupação da escola, o professor serve de mediador entre os conteúdos e o aluno.

Um dos sujeitos entrevistados enfatiza a importância da relação professor e aluno, porque, segundo ele *“- vai depender muito desse vínculo para a criança aprender, descobrir o mundo de outra forma e ter vontade ou não de aprender, o desejo de aprender ou não e ir se desenvolvendo... O professor tem que estar atento a essa aprendizagem e estar criando condições, estar interagindo de forma efetiva, mesmo, com a criança, estar proporcionando, mesmo, o aprendizado.”* Esta psicóloga valoriza o professor, aponta que ele é fundamental e enfatiza a importância da interação do professor com o aluno para a aquisição do conhecimento, mas, por outro lado, deposita sobre os ombros do professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno e desconsidera questões políticas, econômicas e sociais que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Na quinta resposta, a psicóloga, com clareza, apontou a função do professor e do aluno: *“- O professor de ensinar e o aluno de aprender”*. Temos que considerar que ensinar e aprender faz parte de um único processo, mediado pelo professor, aluno e pelos conteúdos. Se todos os educadores realizassem um trabalho consistente sobre essa questão tão simples, não teríamos tantas propostas, como o



construtivismo, que deixam o professor apenas como “facilitador” da aprendizagem. É fundamental ressaltar a importância do professor no processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, como é apontado na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Nas respostas, constatou-se uma tendência à valorização do professor no trabalho educativo.

O papel do aluno foi apontado como ativo, dinâmico, onde ele deve se apropriar do conhecimento transmitido na escola. Na sexta resposta, a psicóloga, por exemplo, afirma que “- *O aluno deve estar interagindo com o grupo, com o professor, para se apropriar desse conhecimento de uma maneira mais dinâmica. Mudar, se modificar e modificar suas perspectivas de vida ou usar isso em termos de vida e superar suas dificuldades, enxergar melhor as coisas...*”. Na quinta resposta, o sujeito também relata que “- *o aluno deve contribuir participando cada vez mais, questionando, mesmo.*” Os psicólogos teceram críticas em relação ao ensino tradicional, falando dos conteúdos mecânicos, dos “decorebas”...

Na segunda resposta, a psicóloga aponta que “- *... se o aluno tem oportunidade, ele vai confrontar esse conhecimento que ele tem com o que é trabalhado na escola.*” Novamente, não explicitamente, vemos que existe uma compreensão de que o aluno precisa tomar consciência do conhecimento formal para que esse conhecimento possa interferir em sua vida, e conseqüentemente, na sociedade.

Na sexta resposta, a psicóloga esclarece que o aluno deve se apropriar dos conhecimentos, na escola, de forma que estes venham a interferir em sua vida. Na direção de uma postura histórico-crítica que vê a educação como mediadora da prática social e que busca formar o sujeito para que possa ter uma atuação transformadora nesta prática, não podemos pensar apenas na utilização dos conhecimentos enquanto uma questão individual, tão própria da Psicologia. O indivíduo em-si, no processo educativo, deve ser encaminhado ao indivíduo para-si, segundo as categorias já mencionadas no Capítulo 1, de forma que possa fazer modificações na prática social.

Na terceira resposta, a psicóloga relaciona o processo de apropriação dos conteúdos produzidos historicamente como uma necessidade para o processo de humanização do indivíduo. Duarte (1996) esclarece que a humanização é o resultado mais direto do ensino, uma vez que possibilita que o indivíduo se aproprie da humanidade produzida coletiva e historicamente.

QUESTÃO 05:

- QUAL A CONTRIBUIÇÃO QUE O PSICÓLOGO PODE DAR AOS EDUCADORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO EDUCATIVO?

Primeira Resposta

Eu acho que, dentro da história da Psicologia, a gente tem uma série de distorções. Mas, eu vejo assim, que a Psicologia, historicamente, hoje dentro da escola, dentro do processo, ela tem uma reflexão em nível do comportamento humano, do processo de aprendizagem e que muito desse conhecimento foi produzido dentro desta área, dentro da Psicologia.

A contribuição que a gente tem, em parceria com as diferentes áreas que estão dentro da escola, é ajudar a desvendar mesmo o processo de conhecimento da criança, como se dá, não só da criança, mas do adulto também, como se dá esse conhecimento, quais são as dificuldades ou não dentro do processo de conhecer. A Psicologia tem muita contribuição, nesse sentido, muitas pesquisas nessa área. Então, eu vejo que o nosso papel, na escola, é justamente esse, é levar o que a nossa ciência desenvolveu, aperfeiçoou, conheceu, pesquisou, como apoio dentro do processo educacional. Eu acho que a gente tem esse papel.

Segunda Resposta

Eu acho que dando apoio a esses educadores para que eles consigam estar entendendo todo o processo de aprendizagem, desenvolvimento desse aluno. Eu



acho que é muito importante o psicólogo dar esse apoio e estar mostrando, mesmo; estar pontuando onde estão as dificuldades e estar orientando, na medida do possível em cima disso. E, também, o que a gente está sentindo, mostrando e apontando mesmo. Mostrar o desenvolvimento dessa criança, o progresso que, às vezes, eles são pequenos e o professor tem uma expectativa maior.

Em relação a esta expectativa, num ponto é bom criar uma expectativa, mas, às vezes, o professor, por causa dela, não valoriza o desenvolvimento que o aluno está tendo por ele mesmo, comparando com ele mesmo. Eu tenho percebido muito isso: “- Ah, o aluno não aprendeu, não avançou, não adiantou nada tanto investimento”. E, quando o psicólogo está atento a isso, está também trabalhando isso com a equipe técnica, o professor também pode fazer uma reflexão de que valeu a pena o trabalho e, se foi pouco, então vamos investir mais, nesse sentido. E o aluno está se desenvolvendo, a gente percebe. Às vezes é menor, às vezes eles têm períodos de mais avanço, outros mais lentos, mas eu acho que é importante isso, ir dando condições desses professores, desses educadores, seguirem em frente.

Hoje, o professor está se sentindo muito desvalorizado, ele é cobrado em resultados, ele é cobrado ainda de trabalhar dentro de uma proposta, mas que, na verdade, às vezes é contraditória. São cobradas coisas que eles não estão conseguindo passar. Em nível social, mesmo, na sociedade, já não se valoriza o professor em alguns casos, até o salário dele é muito baixo.

Então, o psicólogo deve estar sempre pontuando, mostrando, qual é o papel do professor, o valor que ele tem como mediador mesmo da aprendizagem. Eu acho que é fundamental isso. No dia-a-dia, eu tenho visto que isso é o mais importante. Que ele consiga lidar também com a auto-estima dele que está baixa, as possibilidades mesmo dele atuar, estar mostrando sempre, de maneira positiva, o que ele está conseguindo.

É importante o psicólogo estar mostrando, também, com críticas, onde o professor pode estar mudando, fazendo modificações no trabalho e estar revendo seus objetivos, a sua postura mesmo diante da turma de alunos, estar retomando a proposta pedagógica no que se critica, estar discutindo com ele todo esse trabalho, trazendo teoria, estudando junto com o professor, estar revendo, pesquisando, pois

não existe nada fechado. Eu acho que é estar caminhando junto, tem que ir aprendendo junto. Acho que essa postura é muito importante para o psicólogo.

Terceira Resposta

É o que a gente sempre se pergunta, não é? Em que afinal a gente pode ajudar, em que afinal a gente pode estar contribuindo? Acho que o que a gente pode estar fazendo é usando o referencial teórico que a gente tem, os conhecimentos que a psicologia tem, estar ampliando a discussão sobre esses conhecimentos, sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento, sobre o papel da escola, sobre pessoas, sobre o processo de ensinar e aprender.

Acho que é levar o referencial que a gente tem para a discussão, para repensar, para ampliar a compreensão para a gente poder realmente mudar... Não sei se é mudar, mas para que a gente possa estar contribuindo, para oferecer alguma coisa. Acho que é mais um profissional para estar discutindo algumas coisas na escola, com um referencial um pouco diferente que o professor tem, mais específico.

Quarta Resposta

É bem ampla essa pergunta ... A contribuição do psicólogo pode ser extensa ... Atualmente, como a gente está contribuindo com o educador? A gente imagina que esteja contribuindo com o trabalho que a gente está desenvolvendo. Não tem dados concretos do nosso trabalho para dizer se está ou não está, mas eu acho que realmente trazendo temas, discutindo com os professores até nas reuniões que a gente faz. Temas que ampliem a visão, que possibilitem um conhecimento maior do educador de compreender a relação professor-aluno, compreender esse aluno de hoje, que é diferente de alguns anos atrás.

Eu acho que nisso a gente pode contribuir, mostrando para o professor, para o educador, para a equipe técnica da escola também (quando eu falo do professor também penso na equipe), realmente, uma forma de visualizar o aluno que seja até diferente daquela que muita gente tem, que vê o aluno daquela forma mais estagnada, aquela forma de que tem que ficar quieto, comportado, que daí ele é um bom aluno. Eu acho que a gente pode estar contribuindo quando a gente leva esses

temas relacionados à educação, relacionados ao desenvolvimento, para estar discutindo com eles, com professores.

Eu acho que a gente pode estar contribuindo, quando a gente conhece o aluno. De repente, você chega na escola e tem queixa de alguns alunos. Então, você conhece o aluno e tem uma visão diferente do professor, da equipe técnica da escola e você passa isso para eles, vai mostrando, bem no concreto, uma outra forma de perceber essa criança, esse aluno. Isso também é um ponto que a gente pode estar contribuindo para ele realmente ver o aluno de uma forma diferente. Às vezes, até modifica esta forma de estar se relacionando com a criança e essa criança se modifica, também, nos comportamentos que ela estava tendo.

Em relação ao comportamento, aprendizagem, também, trazer discussões e aprofundar até um pouco mais, dependendo do caso do aluno, como o professor está percebendo esse aluno em termos de aprendizagem e de repente estar mostrando como o professor poderia estar usando algum recurso para o aluno estar se desenvolvendo mais esse lado dele que ele tem mais dificuldade ou até, sei lá se a gente pode dizer assim, superar essas dificuldades. Talvez, até em termos da matemática, que o aluno não consegue, de repente estar até levando o professor a perceber que se ele utilizar uma determinada forma de ensinar, ou através de um jogo, alguma coisa diferente, ele vai conseguir o objetivo proposto. Então, eu acho que isto também é parte da gente, isso também a gente pode estar contribuindo.

Quinta Resposta

Mediar, explicitar, mostrar aos professores como é que está se dando essa relação, essa aproximação entre o professor e o aluno. Explicitar para as duas partes, tanto para o professor como para o aluno. Estar oferecendo subsídios para esta explicitação, sejam subsídios teóricos em relação ao processo, seja de compreensão do ser humano.

Sexta Resposta

Eu fico pensando que toda essa compreensão do processo de aprendizagem da criança é um conceito psicológico bastante aprofundado. Eu acho



que uma coisa é a gente ter acesso a algumas bibliografias, referências de subsídios teóricos sobre o processo de aprendizagem do aluno e outra coisa é a gente vivenciar isso na prática, a gente acompanhar o trabalho da escola, o processo educativo que se desenvolve lá, como que se dão as relações, como é possível essas trocas, esses confrontos de conteúdos, que respeito que é dispensado ao conhecimento que o aluno traz, ao processo de desenvolvimento, da aprendizagem dele. Eu acho que, em muitos momentos, esse processo é truncado, é barrado, não é reconhecido por vários motivos, motivos pessoais, motivos institucionais, acho que muitas coisas que concorrem mesmo para isso.

Na terceira resposta, a entrevistada apontou que o psicólogo pode contribuir com os professores, no processo educativo, trazendo subsídios teóricos para a compreensão de aspectos relacionados ao desenvolvimento, aprendizagem, processo ensino-aprendizagem e sobre o papel da escola. Na primeira e segunda respostas, as entrevistadas ressaltam que o psicólogo deve trazer subsídios teóricos sobre o processo de conhecimento e dificuldades de aprendizagem. Na quarta resposta, o sujeito acrescenta temas ligados à educação e na quinta, a psicóloga assinala que auxilia o professor na medida em que oferece informações sobre a compreensão do ser humano. De acordo com essas profissionais, fica claro que a forma que o psicólogo escolar pode auxiliar o professor é socializando os conteúdos científicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Duas das psicólogas entrevistadas indicam que o trabalho do psicólogo deve ser realizado em conjunto com outros profissionais. O psicólogo é visto dentro de uma equipe, fazendo um trabalho conjunto, resguardando as especificidades do seu referencial teórico. O trabalho na escola deve ser, eminentemente, um trabalho coletivo, e só se torna possível a partir do momento em que todos os envolvidos no processo educativo desempenhem a sua função. Se o psicólogo escolar quiser desenvolver seu trabalho isoladamente, correrá o risco de caracterizá-lo como clínico, onde a interação dá-se apenas entre terapeuta e cliente. De nada adianta o profissional fazer uma análise psicológica, na escola, se esta não puder ser compartilhada, tanto na sua elaboração como no seu encaminhamento com outros educadores.

O psicólogo contribui com os educadores no processo educativo, quando leva o professor a compreender o aluno de uma forma diferente, conforme esclarece a psicóloga, na quarta questão: *“- Isso também é um ponto que a gente pode estar contribuindo para ele (o professor) realmente ver o aluno de forma diferente. Às vezes até modifica esta forma de estar se relacionando com a criança e essa criança se modifica, também, nos comportamentos que estava tendo.”* Essa compreensão diferenciada, citada por esse sujeito, só é possível a partir de uma análise crítica dos conhecimentos que a Psicologia produziu e que os psicólogos têm que se apropriar para desenvolver sua prática. É isto que traz a especificidade do trabalho por eles desenvolvidos.

Na segunda resposta, a entrevistanda também ressalta que o psicólogo pode contribuir com os educadores da seguinte forma: discutindo com o professor outras alternativas na condução do seu trabalho e na relação com o aluno e também mostrando ao professor a importância da sua atuação enquanto mediador da aprendizagem. Esta é uma questão fundamental, pois no contexto educacional, devemos resgatar a importância do papel do professor, que foi relegado a um segundo plano, na perspectiva da Escola Nova e da teoria Piagetiana. Nestas abordagens, o que interessava era “aprender a aprender”, cabendo ao professor apenas agir como “facilitador” da aprendizagem. Hoje, temos a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que enfatizam o quanto o professor é fundamental no processo educativo.

Desta forma que esse sujeito propõe, o psicólogo pode ser entendido como aliado do professor, no processo ensino-aprendizagem. A relação com o professor tem que ser diferente, hoje. O psicólogo deve fazer uma análise crítica do trabalho educativo, mas deve colocar-se ao lado do professor, não ficando apenas na denúncia das mazelas que se impõe à educação na atualidade. A aliança com o professor deve ter como objetivo o sucesso escolar.

Do meu ponto de vista, se o psicólogo escolar conseguir estar próximo do professor, interferindo indiretamente no processo ensino-aprendizagem, ele já estará dando a sua contribuição, pois é atribuição deste profissional entender como a aprendizagem ocorre, nesse processo.



No grupo de psicólogos está muito forte esta questão deste profissional estar apoiando o professor, não sendo apenas quem só aponta falhas. O trabalho deste profissional só será efetivo se for realizado junto com os professores e as psicólogas da S.E. demonstram ter clareza disso.

Na sexta resposta, a psicóloga deu uma resposta evasiva, confusa a essa questão deste item. Falou da compreensão do processo ensino-aprendizagem enquanto um conceito psicológico bastante aprofundado, discutiu a distância que existe entre os subsídios teóricos do processo de aprendizagem do aluno e a prática deste processo. Assinalou aspectos fundamentais, mas não chegou a oferecer uma resposta clara, objetiva quanto à contribuição que os psicólogos podem dar aos educadores no processo educativo. O mesmo aconteceu na quinta resposta, onde o sujeito explanou suas idéias de forma superficial, vaga, não mencionando o processo de aprendizagem e desenvolvimento, destacando apenas aspectos referentes à atuação do psicólogo na mediação e explicitação da relação professor e aluno.

Nas respostas oferecidas pelas psicólogas um aspecto que não foi pontuado é a atuação do profissional em termos de pesquisa. O psicólogo veicula, na escola, os conhecimentos produzidos pela Psicologia, mas, e a produção do conhecimento específicos da psicologia escolar, será que estão sendo produzidos fora da escola? Percebemos que há uma separação entre a atuação e a elaboração de conhecimentos e como veremos nos depoimentos de outras questões, o grupo de psicólogos da S.E. sente uma necessidade muito grande de mais pesquisas e produções científicas na área. O espaço profissional que este grupo ocupa é enorme, complexo e de uma riqueza muito grande. O grupo deveria ter mais condições objetivas (tempo, espaço, possibilidade de estudar, apoio dos dirigentes da S.E., etc.) para registrar e produzir conhecimentos, pois o ambiente em que desenvolvem suas práticas é muito fecundo.

O conhecimento não pode ficar restrito aos pesquisadores em laboratório, que, muitas vezes, estão distantes da prática e vêem com outros olhos o desvendar dos acontecimentos. Os teóricos, os pesquisadores, são fundamentais, mas não devem deter o monopólio da produção científica. É preciso que haja incentivo para aqueles

profissionais que estão atuando também tenham condições de contribuir diretamente para a produção do saber.

QUESTÃO 06:

- QUAL A CONTRIBUIÇÃO QUE O PSICÓLOGO PODE DAR AOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO PROCESSO EDUCATIVO?

Primeira Resposta

Se ele tem mais claro que o professor ou, se ele pode participar desse diálogo, através da própria compreensão maior do processo de aprendizagem, eu acho que é uma contribuição grande que o psicólogo pode dar aos alunos.

Eu costumo pensar comigo que, na escola, os principais personagens são mesmo os professores e os alunos. Mas, eu acho que a Pedagogia tal como ela está, hoje em dia, e eu acho muito bom que seja assim, ela se desenvolveu tendo como base a Psicologia. Eu acho que os motivos porque isso ocorreu são vários, são históricos, essa questão da Psicologia na escola, com papel diagnosticador mesmo...

Mas, de qualquer maneira, os subsídios psicológicos que existem na escola hoje são muito significativos, não podem ser dispensados. Só que a gente precisa aprender a fazer a ponte entre a teoria e a prática, ir aproximando cada vez mais essas discussões de conteúdos teóricos para que, de fato, eles repercutam na prática, para que as relações se tornem claras, principalmente as relações que conduzam ao processo de aprendizagem.

Segunda Resposta

Contribuição? ... Difícil responder esse tipo de pergunta sem estar parecendo meio jargão... acho que a contribuição é no mesmo sentido... Não vejo muita diferença, é lógico que tem uma diferença de nível, e você não vai fazer discussões com alunos no nível que você faz com os professores.

Mas o que você pode oferecer é a mesma coisa, através de atividades, de momentos com os alunos, no contato, no tipo de atitude que é diferente... a gente

observa a atitude dos professores das escolas, a atitude dos psicólogos com os alunos nas atividades e tudo mais ... eu acho que estar levando também esse tipo de referencial que é específico, o arsenal de conhecimento que você tem que é específico da sua área, nas atividades que são propostas pela escola, em termos de postura mesmo, de atitude com alunos, reflexão. Estar ajudando a ampliar um pouco o que se faz na escola, a mudar um pouco a visão, a mudar um pouco a forma de encarar as coisas.

Eu acho que você tem que dosar isso de pré a 8ª. série. Com adolescente você pode puxar uma série de coisas em nível de reflexão mesmo. De pré a 4ª. série você não consegue fazer isso na mesma forma, então tem que ser na atitude, no tipo de atividade que se propõe.

Quando você faz propostas para professores, planejamento, principalmente em conselhos de classe ou planejamento, onde você tem oportunidade de dar sugestões mesmo do que fazer, de como fazer, de como conduzir, de como lidar com aluno, você pode estar ajudando o aluno.

Terceira Resposta

Eu acho que é despertar neles a compreensão de seres humanos, do que seja vida, do que seja escola e buscar neles, em algum lugar, essa possibilidade de ser alguém que aprende. Pelo menos é isso que eu tenho feito especificamente nessa escola. É facilitar essa aproximação desse mundo científico.

Quarta Resposta

Olha, eu tenho visto assim, eu sempre penso nisso: na verdade qual a contribuição que a gente poderia estar dando ao aluno? Na escola, eles pedem muito para a gente “- Ah, vocês têm que trabalhar com aluno, tem que trabalhar com aluno...” mas, no sentido de que aquele é um aluno problema e vocês podem resolver. Na verdade, eu vejo que se nós conseguirmos, enquanto psicólogos, hoje, mostrar o que é o conhecer, como se dá o processo de conhecimento, como é importante a gente conhecer as coisas, ampliar horizontes, compreender tudo isso, como que acontece, eu acho que seria já dar um grande passo.



Dentro da Prefeitura, a gente não atua tão direto com a criança, a gente tem uma atuação menor, mas quando eu estou com meu grupo de crianças, eu percebo assim como é legal a criança entender o que está acontecendo, compreender como determinada coisa foi construída, como ela é feita, quando ela tem essa consciência, ela se modifica.

Então, não precisa interferir tanto, na verdade. Quando ela começa a visualizar que ela pode fazer, que ela é capaz, que ela tem todos os instrumentos para fazer uma determinada coisa, é muito gostoso a gente ver. Eu gosto de estar com a criança por isso: quando ela descobre que ela é capaz de conhecer, de modificar, rapidinho ela dá o retorno para a gente: “- Eu já sei fazer isso, isso eu já conheço, eu já sei ler, é assim que se lê, é assim que faz”. Quando ela percebe essa capacidade dela, esse potencial, então a gente vê que as coisas fluem de forma mais tranqüila.

Hoje, dentro da Prefeitura, eu vejo assim, que nós ainda trabalhamos só com o problema. Nós somos chamadas a trabalhar só com a criança, com aquele que tem problema, não com a criança como um todo, com a turma como um todo, com o professor.

Hoje, nós já temos esta abertura, eu acho que é uma coisa muito boa, apesar do professor achar que a gente deveria estar só com aquele que tem problema. Então, eu acho que essa distorção da Psicologia é ruim para a gente. Quando a gente consegue ganhar esse outro espaço, nosso trabalho flui mais, não só aquela coisa só com problema. Eu acho que a Psicologia é muito mais ampla...

Quinta Resposta

Estar sempre atento, observando esse processo de aprendizagem do aluno, para estar diretamente ou indiretamente, percebendo onde esta criança, onde este aluno pode estar enroscando e estar organizando atividades para que ele perceba outras formas até de aprender. Acho que é muito importante o trabalho, às vezes, até direto com aluno para você estar percebendo essas dificuldades que estão surgindo.

Uma coisa que eu sinto falta é estar acompanhando esses alunos que estão aprendendo, que estão indo bem. A psicologia tem se dedicado, a gente tem até discutido isso, a psicologia tem se dedicado muito ainda aos problemas, às dificuldades. A gente tem pouca oportunidade de acompanhar aquele que vai bem, tanto na aprendizagem como no relacionamento. Então é importante também estar perto desses alunos, também até para estar aprendendo, estar passando, estar trocando.

O psicólogo pode estar trabalhando com o grupo em nível de relações interpessoais. Desta forma, ele também vai estar podendo acompanhar a aprendizagem dessa criança, através desse contato com os grupos, através de contatos individuais.

Pensando na questão da adolescência, o psicólogo pode dar a sua contribuição assim como com as crianças pequenas que têm dificuldades de aprendizagem ele pode estar atuando. Pode ajudar os grupos de reforço, através de outras atividades que vão ajudar na aprendizagem, mas de forma que a criança possa perceber, de outras maneiras, o conteúdo que está sendo trabalhado.

Sexta Resposta

Eu acho que conhecendo melhor o aluno, as suas dificuldades, o problema que o aluno está apresentando ali no momento e estar orientando esse aluno e estar mostrando para ele. Acho, também, que antes de mostrar, até ver se ele tem a percepção da situação em que ele está envolvido, seja lá problema de comportamento, dificuldade de aprendizagem, alguma situação que ele esteja passando de família que está refletindo na escola. Eu acho que estar investigando isso, até que ponto essa criança, esse aluno tem noção dessas dificuldades dele ou não e eu acho que em cima disso estar trabalhando com o aluno, às vezes, bem próximo mesmo.

A questão do reforço, também, não o reforço escolar, mas o reforço que você pode dar no sentido de estar reforçando a auto-estima, capacidade dele, porque às vezes você vê muita criança desestimulada, se achando “burra” mesmo, que não consegue, que não vai acertar. Assim que você começa a mostrar que ela

tem capacidade, que ela tem potencial, que nem tudo que ela faz é ruim, que ela tem chance sim de crescer e de melhorar, eu acho que isso são pontos muito importantes, só que também não podem ficar isolados.

Acho que é um trabalho assim que tem que ser feito junto com o professor, para você trabalhar, realmente, a situação ali e as pessoas que estão envolvidas. De repente, você trabalha o professor ali, isolado, e o aluno, tem momentos que até precisa, mas o que você tem que fazer depois é a integração, para que realmente a criança veja que ela é capaz, dependendo da situação e para que o professor visualize isso, para que ele esteja até mudando a postura, ajudando, percebendo, compreendendo, entendendo mais. Eu vejo assim. Eu acho que talvez até teria mais coisas... eu teria que parar e ficar pensando

São várias as contribuições que os psicólogos podem dar aos alunos, tanto trabalhando diretamente com os alunos ou através de orientações aos professores.

De acordo com três entrevistadas, a maior compreensão do processo de aprendizagem, uma das especificidades do psicólogo escolar, permite fornecer subsídios teóricos em relação a esse aspecto e, desta forma, contribuir com os alunos. Na quarta resposta, a psicóloga, por exemplo, afirma que “- se nós conseguirmos, enquanto psicólogos, hoje, mostrar o que é o conhecer, como se dá o processo de conhecimento, como é importante a gente conhecer as coisas, ampliar horizontes, compreender tudo isso, como acontece, eu acho que seria já dar um grande passo...”

Além disso, na segunda resposta, a entrevistada ainda aponta que o psicólogo pode auxiliar os professores, dando sugestões de atividades e formas de lidar com o aluno. A contribuição dada aos alunos, no processo educativo, ocorre de forma indireta, através do professor, mais na atuação deste professor com o aluno. Desta forma, a causa do fracasso ou sucesso escolar não fica exclusiva do aluno, mas corre o risco de ficar sobre os ombros do professor.

Essa visão mais abrangente da intervenção do psicólogo na escola, desfocando do aluno as dificuldades que acontecem no processo educativo é muito importante e apontam uma visão diferente do que historicamente a psicologia escolar



vem fazendo. É, também, uma pista para garantir ao psicólogo um trabalho que venha realmente em prol da aquisição do conhecimento, sem discriminação e de forma a considerar todos os “impedimentos” à efetivação do trabalho pedagógico.

Na escola, de acordo com um dos entrevistados, o psicólogo pode observar o processo de aprendizagem do aluno e propor métodos diferentes para que o aluno aprenda determinados conteúdos.

Num trabalho direto com o aluno, o psicólogo pode, após o estudo de caso, orientá-lo quanto às suas dificuldades de aprendizagem. Na sexta resposta, a entrevistada manifesta-se da seguinte forma a esse respeito: “- *Eu acho que conhecendo melhor um pouco o aluno, as suas dificuldades, o problema que está apresentando ali no momento e estar orientando esse aluno...*”. Este mesmo sujeito aponta que o psicólogo pode atuar diretamente com o aluno reforçando a sua auto-estima, pois “- *Assim que você começa a mostrar que ela tem capacidade, que tem potencial, que nem tudo que faz é ruim, que ela tem chance de crescer e melhorar, eu acho isso são pontos muito importantes*”.

Na quinta resposta, observa-se que o sujeito ressalta a importância da Psicologia junto aos grupos de reforço, como possibilidade de proporcionar aos alunos outras formas de aprendizagem do mesmo conteúdo.

Entre nós, psicólogos da Secretaria de Educação, sempre discutimos a necessidade de ter uma prática pedagógica que realmente possibilite ao aluno o acesso ao conhecimento científico. Ao nosso entender, acreditamos que se o aluno tivesse a possibilidade de um auxílio sistematizado, organizado, diferenciado na sua forma de aprendizagem, deixaríamos de encaminhar muitas crianças para o ensino especial.

Um dos sujeitos, ainda, aponta que o psicólogo pode contribuir com o aluno se “- *despertar neles a compreensão de seres humanos, do que seja a vida, do que seja a escola e buscar neles, em algum lugar, essa possibilidade de ser alguém que aprende... É facilitar essa aproximação desse mundo científico.*” Apresenta-se, aqui, a necessidade de levar o aluno a perceber seu potencial de aprendizagem, que, muitas vezes, está desacreditado pela própria criança.

Como podemos ver, com os alunos, o trabalho relaciona-se sempre àqueles que têm dificuldade de aprendizagem e somente uma psicóloga relata que



pode-se trabalhar com grupo de alunos, tratando de temas pertinentes às relações interpessoais e adolescência. Embora só esta psicóloga se posicione desta forma, constatou-se um descontentamento no fato dos psicólogos serem sempre chamados para lidar com os problemas na escola, como pudemos constatar na quarta e quinta resposta.

A Psicologia ainda é muito requisitada em termos de diagnóstico e tratamento dos problemas que surgem na escola, num trabalho ainda individualizado e numa abordagem clínica. O psicólogo continua sendo convocado para lidar com os problemas, num sentido remediativo. Será que as pessoas acreditam que o psicólogo pode, realmente, dar conta dos problemas das crianças? Será que acham que a sua função, na escola, é somente essa? Os trabalhos não podem acontecer somente com os problemas de aprendizagem ou de comportamento, ele deve visualizar todo o contexto escolar, considerando a relação da Psicologia com a Educação e sociedade e deve ter como finalidade auxiliar a escola, no cumprimento de sua função, enquanto responsável pelo processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos já produzidos historicamente. Dentro de uma abordagem crítica, esses elementos são fundamentais

Partimos do princípio de que, se trabalharmos com teorias da aprendizagem e desenvolvimento com os educadores, estaremos auxiliando a escola nos seus objetivos, mas isso nem sempre é compreendido de forma correta, o que causa muita frustração. Numa determinada ocasião, numa reunião de estudo onde eu estava discutindo alguns conceitos da psicologia histórico-cultural, uma professora de História me falou: “- Eu não entendo por que o psicólogo tem que trabalhar esses temas com a gente?!” No meu ponto de vista, o professor, independente da disciplina que ministra, tem que compreender que, na escola, lidamos com o processo de conhecer e que a aprendizagem do aluno provocará seu desenvolvimento e possibilitará a formação dos processos psicológicos superiores. Para eu ensinar é preciso que compreenda como o aluno se apropria desses conhecimentos. Ao meu ver, a Psicologia ainda não conseguiu tornar clara, a todos educadores, essa relação entre ensino e aprendizagem.



Tanamachi (1997) aponta que nós, psicólogos, devemos trabalhar com questões relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem, mas nem sempre isso é bem aceito. O que se espera é que a atuação restrinja-se a alunos, de preferência resolvendo questões individuais, quando muito, alguns professores aceitam que se trabalhe apenas com relações interpessoais. Não sou contra intervenções que explorem as relações humanas, na escola, mas é pertinente lembrar que estas são relações pedagógicas, e, se trabalhamos com elas, o nosso objetivo maior tem que passar pela compreensão do quanto elas interferem na aquisição do conhecimento científico.

QUESTÃO 07:

- COMO VOCÊ TEM REALIZADO A AVALIAÇÃO DA POTENCIALIDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS? QUE INSTRUMENTOS VOCÊ UTILIZA?

Primeira Resposta

Por exemplo, se você chega na escola e tem uma queixa, eu ouço primeiro o professor e vejo a queixa que o professor traz. Antes até do professor, geralmente, quem traz a queixa é a equipe técnica. Eu ouço a queixa da equipe, porque daí você tem uma visão de cada um: do professor, da equipe, das pessoas que estão envolvidas. Então eu ouço primeiro a queixa que a equipe traz, depois vou ouvir o professor, que é quem está mais em contato com a criança, que é quem tem mais dados para fornecer dessa criança.

Eu ouço o professor e continuo investigando, seguindo até aquele roteiro que a gente tem da avaliação psicoeducacional, que é a socialização da criança, como ela está em sala de aula, como se relaciona com os amigos, como se relaciona com o professor, as dificuldades que ele apresenta, se é na matemática, português, se é problema de comportamento, então eu investigo isso com o professor. Verifico se o professor já conversou com os pais ou não, o que que o professor já utilizou de recursos para estar atendendo, tentando sanar as dificuldades da criança. Eu uso,



mais ou menos, aquele roteiro e anoto numa ficha, numa pastinha que fica lá com os dados da criança.

Depois disso, depois de todos esses dados em mãos, eu chamo a criança e eu começo a conversar com a criança, a explicar o que eu estou fazendo ali, assim o primeiro contato ali, o rapport com a criança. Daí, primeiramente, eu peço que ela me faça um desenho, pergunto se ela gosta de desenhar, colho dados da informação social com ela, isso fora a avaliação.

Com crianças, geralmente, eu faço isso, porque a hora que você pergunta aqueles dados como nome, idade, etc. já dá para ver como ela está situada, se ela tem noção de realidade ou não, se ela está se situando, como que ela está. Então, eu utilizo isso. Vou conversando com ela, geralmente, eu não uso um dia só, eu tenho vários contatos com a criança. Então, para estabelecer esse primeiro contato, geralmente, eu uso o desenho livre, um dois, três, dependendo da criança, da dificuldade dela, se ela estabelece vínculo fácil ou não e depois eu faço a informação social.

Depois, eu começo a investigar as dificuldades dela. Dependendo do nível da criança, eu vejo se ela sabe o alfabeto, uso aquelas pecinhas do alfabeto móvel, vejo se ela conhece as letras, peço para escrever palavras, vejo as palavras que ela consegue. Peço leitura, se ela gostaria de contar uma história para mim, ela conta, peço para ela escrever a história que ela contou. Se ela não quer escrever, eu dito alguma coisa para ela escrever para ver como é a produção, como ela se sai.

Questão da matemática, também. Eu trabalho bem assim: eu sempre quero ter uma noção geral da criança, então eu peço para ela ir contando, eu pego um monte de canetas e peço para ela ir contando, vejo até onde ela consegue; pego objetos da sala para ver o que é maior, o que é menor, onde tem mais, onde tem menos. Uma noção geral eu gosto de sempre ter da criança. Por mais que o professor passe tudo, eu acho que é importante eu visualizar isso, como é a criança, na prática, no concreto, como que ela está.

Eu também sempre peço para a criança trazer o seu caderno. Questiono com ela o que fez nesse dia, porque que tem coisas ali que ela não consegue fazer,



porque, às vezes, o caderno está em branco. Então, são coisas assim, quando eu estou atendendo a criança, eu procuro agir dessa forma.

Eu utilizo, geralmente, o material que tem na escola. Geralmente, tem aquele material dourado para trabalhar a questão numérica, passo algumas continhas para ver se ela consegue resolver ou não. Dependendo da série em que a criança está, se ela sabe tabuada ou não. Eu gosto assim de ter uma noção bem da parte acadêmica para poder entender o que está acontecendo. Mais ou menos assim.

A avaliação psicoeducacional é feita da seguinte forma: a gente chama os pais para fazer a anamnese, pede a autorização e daí começa todo aquele processo com a criança, mais o WISC, o BENDER e que a gente está utilizando da noção temporal, espacial ... Isso eu também peço para a criança, tudo isso de forma informal, não utilizando testes”, mas “- agora é de manhã, de tarde, que hora que você almoça, que hora que você janta?”

Mesmo que a criança não seja um caso de avaliação, eu gosto de saber como a criança está, o endereço, onde ela mora, como ela faz para chegar na casa dela, se é longe, se é perto, quem que mora com eles, isso tudo eu sempre questiono. Eu faço mais ou menos nesses moldes, não é nada formalizado, mas eu utilizo, porque eu acho que, dessa forma, você consegue trabalhar com a criança conhecendo-a um pouco mais, pois, às vezes, a gente tem pouco tempo na escola. Então, o tempo que a gente tem para conhecer a criança é muito pequeno também.

Nesse contato, a gente vai percebendo as dificuldades da criança, o que realmente a criança está precisando, se é só uma questão pedagógica mesmo, se é uma dificuldade de aprendizagem ou se tem alguma coisa emocional junto. Nesse contato que você vai tendo com a criança, você vai percebendo isso, se tem componente emocional, se é realmente só uma dificuldade, se é uma coisa que ela não está entendendo, naquele momento, é uma coisa assim.

Segunda Resposta

Normalmente, eu faço assim: quando eles me trazem alguma criança na escola, considerando que muitas crianças já vem triadas pelos orientadores, supervisores, a gente vai junto com eles para confirmar algumas coisas que eles já



havam levantado. Mas eu gosto assim, eu sempre procuro ter muito claro a faixa etária da criança. Levanto a história da criança, procuro buscar isso, porque eu fico muito incomodada, quando eu vou trabalhar com a criança e eu não conheço a história ou eu não tive contato com a família, não ouvi um pouco para saber.

Eu procuro situar o que se espera, mais ou menos, para aquela criança daquela idade, quais foram as condições que a criança teve para estar tendo aquela condição, porque às vezes a gente fala “- Ah, a criança já está com 10 anos, mas não lê!” . Quanto tempo de escola, quanta estimulação ela teve, quantos contatos que ela teve? Então, é assim: eu uso bastante isso.

Eu vou, conheço a criança, através de observação, levantamento de informações, são instrumentos que eu acho bastante rico e a produção da criança. Que produção a criança tem? Qual a relação dela com aquela produção? Como que isso está acontecendo? Por que, às vezes, a gente fala assim... uma coisa é você falar para a criança “- Vamos fazer assim alguma coisa, produz um desenho, que tipo de desenho, o que que você pensou?”, porque, às vezes, a criança também consegue pôr uma parte só do que ela tem em termos de potencial no papel, mas ela é capaz de verbalizar.

Então eu gosto de agir assim: quando eu pego uma criança que eles me indicaram, vou lá para a sala de aula, vou ver essa criança, fico lá perto. Normalmente, eu peço para a professora não identificar a criança, eu quero conhecer, eu olho todos os cadernos, porque daí eu quero saber o que aquela criança está produzindo em relação à turma onde ela está, como que é a produção da criança em relação às coleguinhas dela, quem está perto, quem está na frente, quem está atrás. Através da família, eu vejo como é a relação, quais são as condições que a criança tem em casa, e daí junto com isso essa criança que está em fase de triagem.

Agora, a outra avaliação, entra dentro daquele processo formal. Eu gosto muito de pedir para a criança contar uma história, reproduzir uma história. Eu conto uma história para ela, vejo o que ela guardou, o que ela pegou dessa história, peço para ela desenhar, escrever o que ela desenhou, pergunto quais são as



peessoas que ela conhece, vou conversando, jogo questões para ver se a criança é capaz ou não de ver a lógica.

Outro dia uma menininha me falou “- Eu barro toda a minha casa?” Eu falei assim: “- Nossa, então você deve fazer a maior lamaceira lá na sua casa” e fiquei esperando ver qual a resposta que ela ia me dar. “- Não, não é sujeira, é barro de barrer com a bassoura”. Então assim, para ver a lógica. Através de brincadeira mesmo, ver a lógica que a criança faz, a noção que ela tem. E nessa relação com a criança, eu faço as minhas observações. Estes são os instrumentos que eu mais uso, assim, para detectar as dificuldades.

Terceira Resposta

Eu fiz formação em psicopedagogia clínica, então eu fico pensando assim que como psicopedagoga, na minha prática no consultório, num trabalho clínico, disponho de alguns instrumentos que me aproximam de uma possibilidade de fazer uma avaliação da potencialidade, da dificuldade de aprendizagem um pouco mais, vamos dizer... numa visão crítica, vamos dizer assim.

É complicado a gente dizer isso num momento que a gente está vivendo a Psicologia. Acho que se discute muito isso de usar instrumentos na escola que são da clínica ou o que a gente vai fazer para sair desse papel diagnosticador e sair dessa posição de só visualizar o individual. Mas, eu acho que de qualquer maneira, o que eu tenho tentado fazer, assim com os conhecimentos que eu tenho adquirido dentro do meu trabalho de psicopedagoga é um entendimento maior do processo de aprendizagem e de como se instala a dificuldade de aprendizagem, que motivo que tem para a criança aquela dificuldade.

E, eu acho que esse é o caminho que vai possibilitar a gente entender a questão assim até maior, grupal, mesmo, do processo de aprendizagem de um grupo de alunos. Mas, por hora, respondendo a sua pergunta, o que eu tenho utilizado são os instrumentos tradicionais da psicologia, que são o WISC e o BENDER, um o teste de habilidades intelectuais, outro o teste de habilidade visomotora. Nas oportunidades que eu tenho, eu utilizo alguns instrumentos que são psicopedagógicos, que são alguns testes projetivos psicopedagógicos que me

mostram questões das condições da criança aprender, do funcionamento da criança no momento da aprendizagem, das dificuldades que ela percebe dela mesma em relação ao processo de aprender, o significado que tem para ela.

Eu fico pensando, que tudo depende de como as coisas vão se organizando, porque se a gente pensar em uma atuação em termos de dificuldades de aprendizagem, como psicólogo, a gente não pode perder de vista que o ideal é que não haja dificuldades de aprendizagem. O único caminho que a gente teria para que isso acontecesse é que a gente tivesse um bom ensino ou que a gente identificasse mecanismos que tornassem possíveis que as dificuldades de aprendizagem não se alastrassem, porque por mais que a gente tenha discutido, tenha consciência sobre a questão do fracasso escolar, da questão da inclusão de alunos, isso é uma prática da escola.

É uma coisa complicada da gente conter pelo simples posicionamento crítico da gente. Então eu fico pensando assim que o que a psicopedagogia tem me ajudado a entender é que talvez a gente pudesse estar desenvolvendo um trabalho num nível preventivo, mesmo, tentando alcançar essas questões do que seria um bom ensino, como que seria um trabalho com o professor para que ele se sentisse mais apto dentro da tarefa dele, tentando identificar o já existente dentro da instituição, vendo que interesses os professores têm, como que lidam com o processo de aprendizagem e com as dificuldades dos alunos, com as diferenças individuais, que valor que ele dá para o conhecimento... E o aluno, também, tentando ver como essa criança está na escola, como está lidando com os conteúdos, que relação que ele estabelece com esses conteúdos, com o professor, com outros parceiros da escola. Então, a gente estaria assegurando um nível preventivo, antes de ter que encaminhar para a clínica.

A gente ainda está amarrado, nesse processo de instituição, ainda eu acho, de estar amarrado no sentido de ainda não ter encontrado mecanismos que nos façam deslanchar nessa área, assim de assumir o trabalho psicopedagógico como uma das atribuições do psicólogo, eu acho que é uma das possibilidades.



Quarta Resposta

Não sei a gente faz muita discussão, mesmo, sem estar usando os instrumentos. Os instrumentos a gente vai usar, quando for uma coisa mais formal, mesmo, quando vem a queixa com suspeita de alguma deficiência.

Quando são as coisas mais corriqueiras sobre o que o aluno está conseguindo, do que ele não consegue, de que forma que a gente consegue fazer isso? Existe um padrão do que seria possível para aquela série em que ele está, qual seria o caminho? Geralmente a gente faz as investigações...

Você tem que ampliar, quando surge algum caso, a queixa do professor. O que ele traz como queixa? Onde ele se baseia, em que ele se baseia para achar que o aluno "tal" não está aprendendo? Qual a produção desse aluno, de que forma que ele produz, que raciocínio ele está utilizando? Que tipo de coisas, de justificativa que ele oferece para aquilo que ele faz? O que significa o erro, o que o professor qualifica como erro? Geralmente, o que a gente tenta é estar ampliando o conhecimento daquilo que o professor coloca, que geralmente vem por essa via, daquilo que ele considera não aprendizagem.

Muitas vezes, o que o professor traz não bate com o que a gente acha. Ele traz uma criança que não aprende e você vai analisar a produção, a resposta que a criança oferece. Muitas vezes, fazendo uma atividade com a criança, você percebe que ela tem, às vezes, mais potencialidade do que aquilo que o professor está mostrando.

Hoje, por exemplo, na escola, quando eu trabalho com crianças que vem com uma queixa, a primeira coisa que eu peço é para ela fazer um desenho, um texto, tentar fazer um texto, tentar registrar aquilo que ela desenhou, uma leitura. Eu faço uma investigação minha antes, porque nem sempre o que o professor passa, o que a escola passa, bate com o que a criança apresenta. Geralmente, não são instrumentos padronizados que a gente usa.

A gente utiliza observações, análise da produção da criança, conversas com a própria criança, justificativas que ela oferece, é por aí...



Quinta Resposta

Eu sinto muito falta disso, de uma sistematização maior. Eu tenho utilizado, eu até fiz um estudo de caso assim: um levantamento do que o professor fala, do que a equipe técnica fala, do que o aluno fala e daquilo que eu observo. Eu elejo alguns parâmetros para observação, na sala de aula, no intervalo, e claro, em hora de aula.

Nessa escola, especificamente, eu já cheguei a ir na família, no bairro. Eu preciso ir, porque é uma realidade diferente, eu não posso falar em cima das outras, eu preciso ir. Fui pouco até o bairro, mas preciso ir muito mais.

Eu sinto falta de maior sistematização, mas, em todo caso, começo assim: da observação, levanto todas as questões anteriores, faço a observação e proponho para o aluno que ele venha me mostrar algumas das aquisições dele, tanto da escrita, da fala, da compreensão de mundo, daquilo que ele considera importante. A partir disso é que eu começo a elaborar o levantamento de informações, sempre do que ele já adquiriu.

- Você disse que se utiliza da observação, da entrevista com os professores, ampliando ...

Com os pais e também eu utilizo algumas coisas não formais, como livro de história, figuras, às vezes, alguma imagem visual, de televisão, algum programa, para que a criança fale, comente. Também utilizo, dependendo do caso da criança, de alguns recursos materiais, o que tiver na escola, tampas, blocos lógicos, alfabeto móvel, alfabeto de madeira, material dourado, às vezes, tangram, dependendo do material da escola.

Sexta Resposta

Nós temos usado a observação, análise do material da criança, discussões dos professores e equipe técnica sobre a forma que eles estão percebendo o aluno.

A gente faz a orientação e volta. É difícil fazer, assim, só uma avaliação, é um processo assim contínuo. Você faz uma avaliação, uma análise, uma

interpretação, retoma, volta, sugere, volta a avaliar. É difícil avaliar numa coisa fechada.

A gente procura avaliar a criança, estando muito em contato com o professor e com a equipe técnica, para estar acompanhando. Mantemos contato também com professor do reforço, quando a criança está freqüentando o reforço, é muito isso. Avaliamos através de atividades que, às vezes, o psicólogo faz individualmente ou em grupo com essa criança.

- Que tipos de instrumentos você utiliza? A observação... o que mais?

Desenhos, pequenas histórias que você passa para a criança para estar vendo a escrita, como ela teve a compreensão do conteúdo, a leitura.

(A psicóloga, depois da entrevista, também comentou sobre a contradição entre a forma de avaliar e a teoria histórico-cultural, no que se refere à zona de desenvolvimento proximal).

Para avaliar as potencialidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos três psicólogas apontaram a utilização de testes formais, como o WISC, que é um teste de habilidades intelectuais e o BENDER, que avalia a habilidade visomotora. Estes testes psicológicos são utilizados, quando há suspeita de que o aluno apresenta deficiência mental, passando então por uma avaliação psicoeducacional. Vale ressaltar que esses testes são exigidos pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná para proceder o encaminhamento de crianças do ensino regular para o Ensino Especial.

Três psicólogas também avaliam a produção acadêmica dos alunos, observando a alfabetização, as atividades realizadas no caderno, solicitando que os alunos produzam pequenos textos, observando a leitura, sugerindo a reprodução de histórias e resolvendo exercícios de matemática. Estas atividades são avaliadas, informalmente, não tendo nenhum material sistematizado para esse procedimento, geralmente utilizando o próprio material da criança ou da escola. Na quinta resposta, a psicóloga expõe: “- eu gosto assim de ter uma noção bem da parte acadêmica para poder entender o que está acontecendo.”



Duas psicólogas apontam que realizam entrevistas com as crianças para coletar dados de informação social, tais como idade, nome dos pais, nome dos irmãos, endereço, preferências por brincadeiras, etc.

Também é realizada investigação da queixa em relação ao aluno, junto ao professor e/ou equipe técnica. Na quarta resposta, a psicóloga esclarece que “- ... *o que a gente tenta é estar ampliando o conhecimento daquilo que o professor coloca, que geralmente vem por essa via, daquilo que considera não-aprendizagem... Muitas vezes, o que o professor traz não bate com o que a gente acha... Muitas vezes, fazendo uma atividade com a criança você percebe que ela tem mais potencialidade do que aquilo que o professor está mostrando.*”

As psicólogas, de uma forma geral, embora se utilizem de instrumentos formais, no caso da avaliação psicoeducacional, também procuram utilizar materiais conhecidos pelas crianças, explorando materiais que a criança conhece, vendo seus cadernos e observando suas produções. O diagnóstico da criança é muito importante para discriminar dificuldades que acontecem em nível pedagógico, emocional e em nível de habilidade mental, e, também, o psicólogo não pode abrir mão de um diagnóstico da instituição. É necessário, no caso da avaliação de uma criança, explorar também o “lugar” que a queixa da professora ocupa, nas dificuldades da criança. Entender o sentido da queixa é tão importante quanto explorar a queixa trazida pela professora em relação ao aluno.

Também foram apontados os seguintes procedimentos de avaliação: discussão de casos, observação do raciocínio utilizado pela criança para resolver tarefas propostas pelos psicólogos, análise do desenho livre produzido pela criança, entrevista de anamnese com os pais e observação dos alunos em sala de aula. Em relação à observação, na segunda resposta, a entrevistanda afirma: “- ... *eu gosto de agir assim: quando eu pego uma criança que eles (professores ou equipe técnica) me indicaram, vou para a sala de aula, vou ver essa criança, fico lá perto... quero saber o que aquela criança está produzindo em relação à turma que ela está, como é a produção da criança em relação aos coleguinhas dela, quem está perto, quem está na frente, quem está atrás.*” A observação poder ser um recurso a mais que o psicólogo escolar pode lançar mão para entender determinadas situações na escola.

Uma das psicólogas se utiliza, também, da visita ao bairro em que a criança mora para conhecer a realidade em que esta vive, isto no caso da profissional que atende uma escola em específico.

Na avaliação da criança, também, são utilizados testes projetivos psicopedagógicos que, de acordo com a terceira resposta, *“- mostram questões das condições da criança aprender, do funcionamento da criança no momento da aprendizagem, das dificuldades que ela percebe dela mesma em relação ao processo de aprender, o significado que tem para ela ...”*

Entrevista, observação e estudo de caso, de acordo com Costa, Souza e Roncaglio (1995) são instrumentos bastante utilizados, na atuação do psicólogo escolar. É fundamental o que propõe o sujeito, na sexta resposta, sobre a necessidade de avaliar e acompanhar o aluno: não se trata apenas de fazer um diagnóstico, mas sim de propor sugestões e acompanhar esse aluno nos seus progressos. E, esse diagnóstico só poderá ser considerado se partir de uma análise das relações intuitidas na escola, e também à partir da compreensão desta escola e do fracasso escolar numa sociedade capitalista.

Na sexta resposta, ainda, a psicóloga assinala que, geralmente os instrumentos que são utilizados, principalmente na avaliação psicoeducacional, não são coerentes com a teoria de Vygotsky quando aborda a questão da zona de desenvolvimento proximal e que também é difícil fazer a avaliação da criança, apenas num encontro ou numa sessão. Ela fala o seguinte: *“- É difícil fazer, assim, só uma avaliação. Você faz uma avaliação, uma análise, uma interpretação, retoma, volta, sugere, volta a avaliar. É difícil avaliar numa coisa fechada.*

Quanto à relação entre os instrumentos utilizados e a teoria histórico-cultural, somente essa psicóloga fez referência a isso, mas nas discussões do Setor de Psicologia este é um assunto muito debatido: nossa insatisfação com os instrumentos formais é muito grande e contradizem os pressupostos da teoria histórico-cultural, que vimos discutindo com os professores, nos últimos dois anos. No entanto, continuamos a utilizar o WISC e o BENDER para diagnosticar as crianças e enquadrá-las.



Por outro lado, não podemos desconsiderar que, quando as psicólogas da S.E. se utilizam da avaliação informal, quando investigam a vida escolar e familiar dos alunos, quando consideram a produção pedagógica, quando têm a preocupação em utilizar materiais que fazem parte do dia-a-dia da criança, quando buscam descobrir o que os alunos conseguem fazer com qualidade, quando resgatam todo o potencial que eles têm e quando buscam fazer em diagnóstico diferencial, estão demonstrando que visualizam outras formas de compreender, avaliar e proceder encaminhamentos em relação aos alunos. É valorizada a análise qualitativa e também a compreensão e a avaliação que os outros profissionais da escola tem do aluno, portanto busca-se superar a visão psicometrista da psicologia escolar.

Sabemos que os testes psicológicos já foram amplamente “condenados”, mas a Psicologia ainda está em busca de novas alternativas de avaliação, de forma que se investigue não só o que realmente o aluno adquiriu (zona de desenvolvimento real), mas que valorize o que está em desenvolvimento no aluno (zona de desenvolvimento proximal). É necessário utilizar formas de investigação que permitam que o próprio avaliador possa contribuir no desempenho do aluno, na formação dos processos psicológicos superiores, o que caberia dentro de uma metodologia da psicologia histórico-cultural. No meu entender, ainda é bastante longo o caminho a ser seguido para superar formas tradicionais de avaliação das dificuldades de aprendizagem, mas este caminho está sendo construído, através do compromisso de muitos profissionais com uma Psicologia crítica.

QUESTÃO 08: *Resposta*

- COMO O PSICÓLOGO PODE CONTRIBUIR PARA O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES QUE SURGEM NO PROCESSO EDUCATIVO?

Essa questão, no roteiro de perguntas era opcional, pois parti do pressuposto que ela poderia ser respondida, através de outras questões. Na hora da entrevista, incluí-a no rol de questões, mas, na hora da análise, constatee que todos os sujeitos repetiram aspectos que já haviam levantado anteriormente, quando

perguntei sobre a contribuição que os psicólogos podem dar aos alunos e professores no processo educativo. Portanto, apresento todas as respostas a esta pergunta no ANEXO “B”, e deixo de discuti-las.

QUESTÃO 09:

- DO SEU PONTO DE VISTA, QUAIS OS FATORES QUE DIFICULTAM O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

Primeira Resposta

O vínculo professor-aluno, as questões familiares que quer queira ou não interferem. Os problemas afetivos que a criança, às vezes, está enfrentando e que faz com que ela fique tão distante, mesmo, da escola e que pode fazer com que ela se sinta menos capaz do que ela é, então, aí é importante estar vendo e estar lidando com isso.

A metodologia utilizada, falta de estudo, mesmo, da gente, dos professores estarem preparados para enfrentar, para ensinar. Os professores, às vezes, estão mal-preparados, nós também como técnicos ... E o que a gente questiona bastante é que tem que avançar com o grupo da classe, a falta de condições de voltar com esse aluno, retomar mesmo.

A questão da avaliação, por mais que se estude, também interfere, porque avaliar esse aluno não serve muito para avaliar o trabalho da escola, por mais que se bata nessa tecla ainda é uma dificuldade que se percebe.

Segunda Resposta

Eu vejo que tem fatores psicopedagógicos, estes que eu estava colocando, fatores institucionais... Eu estive trabalhando com professores, agora, levantando alguns dados nesse sentido, e eles me mostraram até fatores das dificuldades da relação da escola com a comunidade, com os pais, do entendimento que os pais têm do trabalho da escola, dos professores, são vários os fatores.



Terceira Resposta

Acho que são muitas coisas que dificultam e é difícil a gente dizer exatamente o quê.

Você discute com o professor e ele vai dizer o quê? Que é a família, é o aluno que não vem com os pré-requisitos, é um monte de coisas, é uma miscelânea de fatores. Eu acho que a escola, hoje, está falando uma linguagem um pouco diferente da linguagem do aluno. Isto significa que você... não sei como explicar isso... Mas, você tem o professor trabalhando para uma média e um aluno que, muitas vezes, não acompanha. E quando você vai ver por que esse aluno não acompanha, é difícil entender realmente...

Existem problemas sociais, não dá para dizer que são só eles, mas não dá para descartar, crianças que ficam sem acompanhamento nenhum, sem orientação nenhuma, sem possibilidade de estimulação em casa, porque ficam, muitas vezes, sozinhas. Existe a falta de acesso, de oportunidade, de acesso dessa criança a uma série de bens culturais, sociais. Se você comparar o que uma criança de classe média tem com o que essas crianças de periferia que a gente trabalha não tem, a gente percebe que falta acesso a revistas, acesso a informações.

Não é só isso, são as próprias respostas que as crianças têm. A gente compara com os nossos filhos, quando eles vêm com uma pergunta a gente tem uma resposta, a gente responde, a gente dá uma informação. Você dá, muitas vezes, uma informação maior do que a criança consegue entender, naquele momento. Você está sempre oportunizando. Essa falta de oportunização das crianças de periferia acho que é um fator.

Na escola, os preconceitos, as questões metodológicas, mesmo, que ficam oscilando entre ter que ter um resultado e aprovar, no final do ano, ao mesmo tempo que tem que se cumprir um programa, aprovar e ao mesmo tempo tem que fazer atividade diversificada, que é a exigência e que o professor não consegue fazer isso. É passada aquela mensagem, que, se o aluno não aprende, você tem que lidar com atividades diversificadas, considerar aquilo que ele faz. Mas o professor tem um programa para vencer, prazo para vencer aquilo lá, ele tem uma estatística que vai ser feita, no final do ano e esse cara vai ficando perdido com tudo isso.



Eu acho que a escola está com uma dificuldade de lidar com a aprendizagem e com a dificuldade de aprendizagem. E como estar fazendo isso? Como lidar com metodologia nova, com formas novas que estão vindo. O professor, também as teorias, os estudos... Você pega pela Prefeitura.... O que a Prefeitura passa nos estudos... Mas que daí não bate com aquilo que o professor viveu a vida inteira e o professor aprendeu, que são formas diferentes, com a forma tradicional, com a forma que está vindo agora, a falta de compreensão da metodologia. Acho que tem uma série de fatores, que eu não sei se dá para ...

Quarta Resposta

São tantos ... A própria dificuldade do psicólogo, quando tem de atuar. A dificuldade do professor, essa dificuldade seja a nível de recursos instrumentais, de recursos teóricos, de condições físicas, ah, são inúmeros.

Além disso tudo, que se reduz ao sucateamento da escola, vem uma questão maior, que é o fato da nossa escola já não estar atendendo o desenvolvimento da sociedade atual. É uma escola arcaica. E, se algum tempo atrás, se poderia ir para a escola em busca do novo, talvez no que se tivesse de interessante a nível científico, hoje, a gente vê o contrário. É mais fácil se encontrar o novo, o avançado, a descoberta, em outros lugares, que não a escola. Eu falo isso com toda dor...

Quinta Resposta

Que dificultam? Olha, em nível das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, eu vejo muita coisa, então qual delas? Eu vou tentar nominar... acho que tem muita coisa aí. Mas eu vejo assim: o mais amplo, vamos começar assim, a desqualificação que a escola vem sofrendo, acho que isto atinge a escola em termos de falta de investimento, falta de recursos e também atinge o subjetivo dos seres humanos que estão dentro da escola.

Eu vejo assim: as crianças, apesar de tudo, elas buscam a escola, aquela coisa assim de que “- lá eu vou aprender a ler e escrever”. As famílias buscam a escola, no sentido de “comer” alguma coisa que em casa você não come, que é conhecer e ampliar isso. Eu sinto que isso existe, e quando se desqualifica a escola

isto atinge muito. Atinge a equipe, atinge os professores, atinge a própria criança... Outro dia eu vi uma criança falando assim: “- Até o pior da minha sala passou de ano.” Então, são todas essas informações que são mais gerais.

Outra coisa que eu acho que também interfere, nessa questão das dificuldades da criança, é a metodologia; você entender, compreender essa metodologia no processo de conhecimento da criança. Com aquela criança a técnica que o professor está usando está ajudando ou não?

Tem crianças que tem alguma dificuldade, então eu acho que isso também ajuda. Daí entraria já em outro plano que é a própria criança, o potencial que ela traz em termos de estimulação e desenvolvimento. Então, eu acho que são fatores que interferem. E, um bom diagnóstico para ver as crianças que realmente têm dificuldade, quais são as dificuldades que são pessoais, individuais, daí eu acho que também esse bom diagnóstico ajudaria, não deixaria a criança amarrada tanto tempo, às vezes está lá, um, dois anos para descobrir que a criança tem uma dificuldade visual, isso já interfere. Outra criança tem uma dificuldade motora, dificuldade de fala. Então, isso demora para ser feito. Então, eu acho que são fatores que vão interferindo, em diferentes âmbitos.

Sexta Resposta

Eu vejo assim: a relação professor aluno, eu acho que é um fator que tem um peso muito grande. Como que o professor se relaciona com o aluno, eu acho que isso é uma coisa que pesa, a visão que o professor tem do aluno que, às vezes, é uma visão de 1900, uma coisa mais antiga assim... o aluno não sabe ... ou leva para o outro extremo: “- hoje em dia todo mundo mesmo é bagunceiro”, sabe. Em muitas escolas que eu passo, muita gente fala assim. É difícil ver um professor que pondera mais, até tentar compreender um pouco mais. Às vezes, dependendo da situação, ele meio que age assim de forma extrema.

Eu acho que, no fundo, tudo isso é o relacionamento, mesmo, porque o relacionamento que ele tem com o aluno, a visão que ele tem de aluno, mesmo, mais arraigada, mais antiga, daqueles anos atrás, do aluno sempre ter aquele comportamento mais quieto, mais rígido... Então, hoje em dia, a gente, às vezes, vê



assim que o aluno não apresenta problema de comportamento, faz bagunça, mas sim que está modificando. Então até a forma da escola estar encarando isso, também, eu acho que tem que estar modificando. E, às vezes, o professor fica meio assim, sem saber lidar com a situação, então ou leva tudo para o aluno, que o aluno que não faz ou leva para a família e fala que ele é assim, porque a família ... ou então afirma que a equipe não colabora... acho que esses são fatores que influenciam.

A própria cultura do professor, de como ele percebe tudo isso, a visão que ele tem da educação, atualmente, também constitui-se em dificuldade. A forma que ele se relaciona com o aluno é fundamental, porque você vê assim de 5ª. a 8ª. onde passam muitos professores: um professor lida muito bem com a turma, para o outro é a pior turma da escola, são cheios de problemas, estão desinteressados, não aprendem e acho que daí entra muito essa questão do relacionamento, mesmo.

Segundo o grupo de psicólogos da Secretaria de Educação, são vários os fatores que dificultam o processo ensino-aprendizagem.

Entre estes fatores podemos incluir: crianças que não recebem estimulação fora da escola; falta de acesso a bens culturais e sociais; dificuldades motoras, visuais, etc. que interferem na aprendizagem e problemas afetivos da criança. Neste âmbito, encontramos explicações pautadas, na Teoria da Carência Cultural, que explica as causas do fracasso escolar, abordada por Patto (1987, 1990).

Outros fatores apontados foram: preconceito, questões metodológicas, falta de compreensão por parte do professor, da metodologia adotada; dificuldade do professor em nível de recursos instrumentais; falta de recursos materiais; vínculo professor-aluno; falta de preparação do professor para ensinar; formas de avaliação adotada na escola; visão que o professor tem da educação hoje; fatores “psicopedagógicos” (relacionados à compreensão que os professores têm do processo ensino-aprendizagem); fatores institucionais e dificuldades de relacionamento da escola com a comunidade.

Uma das psicólogas apontou como dificuldade apenas a relação professor-aluno, o que demonstra uma simplificação de uma questão tão complexa. Este é um aspecto importante, mas não é o fundamental.

Os fatores intra-escolares (mais freqüente entre as psicólogas) focalizaram muito o professor como um dos empecilhos do sucesso da escola, o que denota uma visão muito parcial da problemática que a escola vem enfrentando, sem contextualizar essa escola, dentro de um processo histórico e fazendo parte de uma sociedade de classes. É como se houvesse uma transferência de culpa: dos alunos para os professores, continuando a análise ainda nos aspecto do indivíduo.

Por outro lado, quando as psicólogas apontam fatores que se referem a questões metodológicas, constitui-se um avanço para a psicologia escolar que historicamente, muitas vezes, procurou, no aluno, a responsabilidade pelo seu fracasso.

Também foi apontado como problemas da educação atual a dificuldade de atuação do psicólogo escolar e o fato da escola não estar atendendo o desenvolvimento da sociedade atual, pois, de acordo com a quarta resposta “... é uma escola arcaica. E, se algum tempo atrás, se poderia ir para a escola em busca do novo, talvez no que se tivesse interesse em nível científico, hoje, a gente vê o contrário. É mais fácil encontrar o novo, o avançado, a descoberta em outros lugares, que não a escola. Eu falo isso com dor”. Esta fala é bastante confusa, pois, ao mesmo tempo que podemos pensar no esvaziamento de conteúdos da escola, também nos faz refletir o que será esse “novo” apontado... E os conteúdos clássicos, apontados por Saviani, de acordo com a psicóloga, será que se enquadrariam no novo?

Falar que a escola não atende o desenvolvimento da sociedade atual é uma questão a ser pensada, pois, hoje, temos que considerar que não se trata apenas uma questão de conteúdos. A escola, na atualidade, deixou de cumprir com a sua função, que é ensinar.

A desqualificação da escola também foi sugerida por um dos entrevistados, que explica que “- ... isto atinge a escola em termos de falta de investimentos, falta de recursos e também atinge o subjetivo dos seres humanos que estão dentro da escola... atinge a equipe, atinge os professores, atinge a própria criança...” A psicóloga ressalta a desvalorização da escola, refletindo na



subjetividade dos indivíduos que participam do processo educativo. O professor encontra-se, cada vez mais, com a auto-estima rebaixada.

Se formos considerar algumas tendências pedagógicas e algumas teorias da aprendizagem vemos que cabe ao professor muito pouco, no processo ensino-aprendizagem. Se num determinado momento ele é o centro, dentro de uma abordagem tradicional, ser relegado a um segundo plano não é uma coisa fácil. Quando vamos trabalhar com o educador e apontamos que, dentro de uma pedagogia histórico-crítica e de uma psicologia histórico-cultural, seu papel é relevante para o processo de humanização dos indivíduos, eles, muitas vezes, ficam descrentes e desconfiados do que estamos falando.

Estes sentimentos podem advir, também, do status social do professor, que, a cada ano, é rebaixado. Ele não é um profissional bem remunerado, nem sempre tem a melhor formação, e enfrenta muitas outras dificuldades extensamente estudadas por diversos pesquisadores. O professor não é bem visto pela opinião pública, é desprestigiado enquanto profissional, o que o leva a descrescer do seu potencial, de alguém que pode e deve ensinar e que deve ser valorizado, no contexto escolar. Esta é uma situação que precisa ser revertida, é necessário que ele retome o seu papel, no contexto educacional.

QUESTÃO 10:

- COMO TEM SIDO A RELAÇÃO ENTRE O PSICÓLOGO ESCOLAR E OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ? (QUAL A EXPECTATIVA QUE O PROFESSOR TEM EM RELAÇÃO AO TRABALHO DO PSICÓLOGO?)

Primeira Resposta

Eu acho que eles vêem o psicólogo ... eu não tenho uma visão geral da rede ... nas escolas que eu passo, eu acho que tem pessoas que acham que a estadia da gente na escola é boa, que vai auxiliar, que deveria ter mais tempo. Tem escolas

que você passa e, para alguns professores, o psicólogo estar ali ou não estar não faz diferença.

Eu acho que tem esses dois lados. Tem professores que até criam uma expectativa do seu trabalho, e que, às vezes, essa expectativa não é correspondida no sentido assim de que “- ah, o psicólogo chegou e ele agora vai solucionar todos os problemas” e, não é bem assim. A gente tem consciência disso. Tem muitos professores esperando, pedindo sua colaboração, trazendo casos para você, querendo discutir, esperando até você chegar para fazer um trabalho, para ouvir o que o professor tem que falar. Eu vejo muitos assim.

Eu acho que tem, realmente, aqueles que não acreditam no trabalho, como em toda a profissão tem aqueles que contam e aqueles que não contam. No nosso caso, eu vejo assim também, mas eu acho que ainda está mais no lado de ele estar esperando, pedindo uma colaboração do que para o descaso. Esse outro lado tem... Pelo menos eu percebo assim nas escolas que eu passo “- Ah, a psicóloga está aqui...” então já trazem casos. Quando a gente começa a se envolver, então, eu acho que eles vêem que ajuda, auxilia.

Eu vejo que, realmente, existe uma expectativa, principalmente daquele professor que está mais angustiado, precisando, esperando, então eu vejo que, realmente, esse cria uma expectativa em cima do meu trabalho. O que eu não sei é se a gente corresponde às expectativas deles ou não, à altura da expectativa da pessoa, porque, às vezes, eles acham que você vai chegar na escola e vai resolver o problema de um determinado aluno lá, e não é por aí. A gente conhece, tenta mostrar, de repente não é uma dificuldade só ali na escola, é uma coisa mais ampla, foi o que eu falei de uma visão mais geral do aluno. Mas, eu acho que, no geral, até que tem uma expectativa mais assim boa...

Segunda Resposta

Eu acho que, aqui em Maringá, a gente tem uma abertura muito grande, já. Esse tempo de Psicologia ... apesar de que tem hora que a gente sente que vai e volta, a gente fala às vezes “- olha, caminhamos nisso”, e depois “- Não, não caminhamos”. Então, voltando... mas, eu sinto que hoje, os professores já conhecem



mais o trabalho, já nos vêem mais como parceiro, apesar de mesmo de vez em quando a gente ter a impressão que a gente volta nesse sentido.

Mas, eu acho que, hoje, a gente é mais parceiro, eles nos vêem como apoio, sim, e também eles nos vêem como possibilidade de passar o caso e se livrar do caso.

Mas, eu sinto que a gente já é vista como pessoas que podem estar contribuindo com as dificuldades, com a própria relação de aprendizagem da criança. A gente é chamada para uma série de coisas, para dar idéia, para dar palpite, para discutir. Não só, eu pelo menos sinto isso no meu trabalho, para lidar com o problema, porque eu sempre falo “- gente, vocês só me contam os problemas, e aquela criança que caminhou, que andou?...” Você poderia estar interferindo, dando sugestões de trabalho, de como fazer, de como estimular a criança. Então, eu sinto isso no meu trabalho, bastante.

Eles me procuram para saber como poderiam trabalhar com tal história, como poderiam assim, nesse sentido, não só daquela criança com dificuldade, com problema, mas de eles voltarem e falarem: “- foi super-bacana, deu certo, olha, eles gostaram desse encaminhamento, realmente...”, porque a gente fala: “- olha, chama atenção para isso, a hora que você for trabalhar com a história, essa história trabalha com o preconceito, essa história trabalha a dificuldade da relação com o pai, ou uma perda, ou o ser discriminada, que são elementos emocionais que a gente pode trabalhar com a criança”. Então, eu falo para o professor, que não é só trabalhar a história para fazer leitura.

Eu sinto assim, que quando eles vêm para fazer esse tipo de coisa, é porque eles vêem a leitura que a gente pode estar fazendo. Muitos professores vêm e me falam assim: “ - Olha, eu fiz isso e não deu certo. O que que você acha que aconteceu?” Daí a gente começar a analisar. Então eu acho que essa relação é uma compreensão diferenciada da Psicologia, que não fica com uma coisa assim: “- fica com aquele fulaninho que ele não pára, ele não lê...”. Tem isso, também, mas tem alguns casos já diferentes. Então eu acho que isso é uma coisa boa, já.

Eu acho que a relação com o professor acontece, tem professores que se vêem ameaçados pelo psicólogo. Eu sinto, às vezes, que eu entro em alguma sala e



eles tremem, ficam meio inseguros, mas eu acho que isso é uma coisa que é só fazendo mesmo que vai modificar, tentando mostrar que você não está indo lá para avaliá-los o tempo inteiro, mas para estar sugerindo para eles, para estar pensando junto com eles. Eu acho que isso é uma coisa lenta, mesmo, às vezes vai, às vezes volta, mas que está caminhando

Terceira Resposta

Eu acho que os professores recebem bem, até certo ponto, o trabalho. Não dá para negar que o maior pedido que eles têm é de que você solucione os impedimentos que eles vivenciam, as dificuldades que eles vivenciam. Fica parecendo mesmo que a maior expectativa deles é na questão psicopedagógica. Não sei se eu estou conseguindo explicar direito para você como eu entendo isso...

Acho que seria bom que você esclarecesse o que são as questões psicopedagógicas.

As questões psicopedagógicas são as questões que eles vivenciam na relação de ensino-aprendizagem e como que eles vão fazer para lidar com essas dificuldades, porque chega um ponto que o professor fica sem saída, e ele quer ajuda. Eu acho que se estivesse todo mundo, na escola, aprendendo, não teria necessidade do psicólogo dentro da escola, eu acho, a não ser que fosse assim uma coisa de criar projetos inovadores dentro da educação, assim ampliando as possibilidades.

Agora, eu acho que, na situação atual, a principal expectativa que o professor tem é dentro das dificuldades de aprendizagem, como que ele pode lidar com elas. Sem correr o risco de ser contra uma determinada ética que já existe, no sentido do professor aceitar ou não lidar com as dificuldades dos alunos. Eu acho que o professor tem desejo de trabalhar com os alunos, mas a realidade, como ela está hoje, cria muitas possibilidades para que surjam as dificuldades. Se bem que, quando a gente pensa na ética e pensa numa situação prática, a gente vê que, se eu não faço nada, eu estou tendo uma determinada atuação. Se me posiciono de uma maneira a provocar a exclusão dos alunos, eu também estou tendo uma atuação ética.

Dentro do conflito social, que a gente vive, eu acho que muitas explicações são dadas para uma posição ou para outra. Eu acho que tem a ver mesmo com a estrutura social que a gente vive, a econômica, política, mas eu acredito nele, que a maior expectativa que o professor tem é de elementos que facilitem a relação dele com o aluno, que facilitem o trabalho dele de ensinar e os alunos de aprender.

Quarta Resposta

Eu acho e quero acreditar que, ao longo desses anos, tem sido cada vez melhor. Pelo menos, às vezes, a gente ouve um ou outro dizer “- Ah, agora estamos entendendo o papel do psicólogo, estamos sentindo mais apoio, mais perto da gente, de estar contribuindo mesmo”, embora exista ainda a expectativa do psicólogo que vai assumir todos os problemas e resolver num passe de mágica. Ainda você percebe alguns pontos que faz você pensar isso.

Eu acho que a relação está mais próxima, de certa forma está cada vez mais próxima, através das reuniões, desses contatos, acho que os professores estão percebendo que a gente pode contribuir e trabalhar junto, que não somos os donos da verdade, que não vamos resolver tudo.

Acho que ainda é aquela coisa de esperar e não aceitar as pontuações que a gente faz, que você nota, às vezes, que, ao mexer com o professor, eles pedem que mexa só com aluno e que isso desagrade. Mas, eu acho que, cada vez mais, eles estão conseguindo entender o nosso trabalho. É o que a gente espera, o que a gente tem tentado trabalhar.

Quinta Resposta

A expectativa é que você chegue e resolva os problemas, rapidamente. De que forma não interessa. O que interessa é que ele vai te dar uma criança com problema e você vai devolver uma criança aprendendo. Não é esta a expectativa que aparece. Como a gente fala... não é o aparente, mas é isso que está por trás. Eu vejo assim: a expectativa é que você solucione mesmo. - “Ufa!! O psicólogo chegou, agora,

ele vai solucionar". Quando você não soluciona da forma que eles esperam, você não fez nada.

Qual é a outra expectativa? De que você avalie. Se você não soluciona, você pega um aluno que não aprende e não consegue devolvê-lo ao professor aprendendo, então ele tem que ser avaliado. Tem que ser avaliado para ser encaminhado, encaminhado para uma classe especial. Então, a expectativa é essa: que você resolva uns e classifique os outros.

De uma maneira um pouco mais geral o que se espera? Se espera receitas, sugestões, que você tenha todas as respostas, e a maioria das respostas a gente não tem, ou uma grande parte das respostas a gente não tem. Eu não tenho agora para te oferecer, eu fico aqui procurando... então a expectativa é essa, que você tenha respostas, que as respostas sejam efetivas e que aliviem as dificuldades deles.

Os professores têm ansiedades, dificuldades e eles pedem que você, psicólogo, alivie. A gente, muitas vezes, vai e não alivia. Vai e não alivia, porque você leva reflexão, leva questionamento, você leva alguma coisa e se o cara estava se sentindo culpado, se sentindo... acaba ficando uma coisa pesada, pois além de você não ter a resposta, você, na sua atitude, no trabalho que a gente faz, a gente acaba fazendo a pessoa pensar. Ela vai ter que pensar, encontrar o caminho, e isso acaba ficando pesado.

Acho que aí que não bate muito a expectativa. Aí é que é frustrante para nós, porque a gente só tem resultado ruim em termos de detalhes, reclamações, essas coisas que acabam acontecendo, porque para eles você não satisfaz, também.

Sexta Resposta

Por falta de dados específicos, de dados concretos, eu vou ficar em cima do subjetivo, da experiência pessoal, que eu venho tendo até agora. Eu acho que é uma relação muito dinâmica. O psicólogo chega em determinado momento do ano letivo e ora ele é chamado para dar conta de alguns fracassos que a escola está enfrentando; ora ele é chamado para ser parceiro em busca de alternativas; ora ele funciona como um canalizador das frustrações; ora ele é alguém que vem dar

suporte, até mesmo emocional, continente onde os professores podem estar refletindo muito de suas angústias.

Eu acho que é uma relação muito dinâmica. Depende da história da Psicologia em cada escola, porque nem todas as escolas do município já tiveram o serviço da psicologia, nem toda escola teve o mesmo tipo de serviço. A Secretaria de Educação tem uma história longa e o Setor de Psicologia também. Então, depende de tudo isso.

Depende, também, de como a direção dá o encaminhamento da questão pedagógica. Nós temos vários tipos de direção: algumas mais democráticas, outras autocráticas, e algumas mais comprometidas com a proposta pedagógica vigente na prefeitura, outras não. Então isso também se reflete na relação com o psicólogo.

Além disso, pesa muito as características pessoais do psicólogo, não só do projeto do Setor de Psicologia, mas do psicólogo enquanto pessoa e o quanto a escola se identifica com as características pessoais desse profissional da psicologia. Você encontra de tudo um pouco: gente que te ama, gente que gosta de você, gente que gosta de você, mas não gosta da Psicologia, gente que gosta da Psicologia mas não gosta de você, gente que gosta de você, mas acha que você é um avaliador do trabalho e se torna persecutório.

É muito dinâmica, interessante e exige muita lucidez. Eu sinto isso, tem que se cuidar para não “pirar”.

Constatamos, de acordo com a pesquisa realizada, que a expectativa de um modelo individualizado, diagnosticador, remediativo da Psicologia ainda é muito grande entre os educadores, reflexos até de uma história da Psicologia com enfoque clínico. Ao mesmo tempo, se procura, no psicólogo, um aliado, um profissional que apoie o trabalho do professor.

De acordo com os depoimentos, vemos que existem professores na Rede que ainda não entenderam o trabalho da Psicologia, buscando em um profissional ou em uma ciência, soluções que ultrapassam os muros da escola e encontram-se em âmbitos políticos, econômicos e sociais.



Um outro aspecto foi levantado por uma psicóloga, que esclarece que ainda tem professores que vêem no psicólogo uma ameaça, como se este profissional estivesse ali para avaliar seu trabalho e não para colocar-se ao seu lado, auxiliando-o a buscar soluções para as suas dificuldades. A atuação do psicólogo encontra-se em um processo de transição entre uma visão de um profissional persecutório e um profissional que pode apoiar.

Os psicólogos estão caminhando em busca de uma nova imagem. Aquela pessoa que tem “uma bola de cristal” e que pode resolver todas as dificuldades está dando lugar a um técnico que pode apoiar os professores. A imagem que as pessoas têm da Psicologia e do psicólogo ainda é muito mitificada e só poderá ser transformada, se o profissional não ocupar o lugar de “mito” e se mostrar, realmente, como um profissional que está ali para prestar auxílio, dentro de suas especificidades, ao processo ensino-aprendizagem. O psicólogo só vai conseguir ter o seu espaço garantido, na escola, quando conseguir estar junto com o professor, quando tiver uma compreensão melhor da Psicologia na Educação.

Na terceira resposta, a psicóloga levanta uma questão muito importante, quando afirma que *“- Eu acho que se estivesse todo mundo, na escola, aprendendo, não teria necessidade do psicólogo, dentro da escola, eu acho, a não ser que fosse assim uma coisa de criar projetos inovadores dentro da educação, assim ampliando as possibilidades.”* Ela reflete bem o que pensam muitos psicólogos em termos de que o trabalho da escola é lidar apenas com as dificuldades de aprendizagem, com os problemas. Uma atuação dentro de uma abordagem crítica, com projetos inovadores, como a própria psicóloga aponta também constitui-se numa possibilidade e ideal de trabalho. É necessário que o psicólogo seja visto como alguém que tem como objetivo atuar, na dinâmica da escola, e não só junto às crianças com déficit de aprendizagem ou questões de comportamento.

Esse relacionamento com os professores, na escola, acaba sendo muito desgastante para os psicólogos. Um dos sujeitos afirma que *“- ... se espera receitas, sugestões, que você tenha todas as respostas... uma grande parte das respostas a gente não tem... Os professores têm ansiedades, dificuldades e eles pedem que você, psicólogo, alivie. A gente, muitas vezes, vai e não alivia, porque leva reflexão, leva*

questionamentos...Ele vai ter que pensar, encontrar o caminho, e isso acaba ficando pesado". Uma psicóloga também cita as dificuldades: *"- É (a relação) muito dinâmica, interessante e exige muita lucidez. Eu sinto isso, tem que se cuidar para não 'pirar'."* Eu costumo afirmar que o psicólogo, principalmente quando trabalha na escola, tem que ter uma resistência muito grande à frustração, pois, em diversas situações, nós intervimos, damos sugestões, discutimos com o professor e ele até muda sua prática, mas nunca atribui os êxitos também à nossa intervenção. É como se ele não tivesse recebido ajuda de ninguém. Por outro lado, também, é muito difícil lidar com a angústia do professor frente às grandes dificuldades encontradas nos meios escolares, que independem, muitas vezes, da sua atuação ou da nossa intervenção enquanto psicólogo. Compreender essas questões e investir no trabalho com o professor é fundamental quando sabemos a sua importância enquanto mediador do conhecimento.

De uma forma geral, pelos depoimentos das psicólogas e de acordo com a minha experiência profissional na Rede Municipal de Ensino de Maringá, tenho a percepção que a visão que se tem do profissional, em questão, enquanto um psicólogo clínico, está mudando. É um processo lento, mas que está acontecendo devido à própria história do Setor de Psicologia na S.E.

Não podemos desconsiderar que essa história começou em 1981, com uma visão clínica, mas que os psicólogos, ao longo dos anos, buscaram superar essa visão. As escolas municipais são constituídas de professores antigos que tiveram uma convivência muito grande com o psicólogo escolar e que, de certo modo, compreendem seu papel e por professores novos no magistério ou na Rede Municipal e que tiveram pouco contato com esse profissional e que desconhecem sua atuação no contexto educacional. Muitas vezes, esses "novos" professores conhecem apenas a intervenção do psicólogo, num modelo clínico, em nível individual e na área da doença mental. Portanto, o papel do psicólogo escolar e a imagem dele, enquanto aliado ao professor, ainda ainda está em gestação.

QUESTÃO 11:

- NA SUA OPINIÃO, COMO SE DÁ O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO?

Primeira Resposta

Acho que é uma coisa bem dinâmica. Como é que você se desenvolve? Você se desenvolve, porque aprende. Como é que você aprende? Você aprende, porque você tem contato com as coisas. Então como é que se dá a aprendizagem e o desenvolvimento? Eu acho que é uma coisa que acontece bem junto. Você não se desenvolve primeiro para aprender depois. Você está aprendendo e esse aprendizado leva ao desenvolvimento, e o desenvolvimento leva a novas aprendizagens. E tem a ver com as experiências, com as possibilidades de você estar em relação com as coisas, você estar interagindo.

Essas coisas que eu falei, seu filho chega com uma pergunta e você tem uma resposta. Você responde, você conversa, você satisfaz aquela curiosidade, ela leva a outra curiosidade. Isso amplia seu conhecimento sobre uma coisa, faz buscar outras e vai por aí afora. É a possibilidade de você estar em contato com as coisas. Então, realmente vivendo ele tem experiência, as mais variadas, as mais diferentes e é lógico que com a possibilidade sempre de pensar sobre aquilo. Não basta você ter contato com as coisas, você tem que conseguir enxergar essas coisas. E é uma coisa que a gente sempre fala, não pára nunca, você nunca pára de se desenvolver, é a nossa expectativa, não quer parar nunca. Você está sempre se defrontando com uma experiência nova que te faz pensar. Você tem que pensar para sair daquilo, para resolver aquela situação, você está sempre em movimento

Segunda Resposta

Deixe-me ver. Eu vou partir de uma linha e vou tentar desenvolver. É uma pergunta muito longa, assim falando, eu vou tentar seguir uma linha. O homem é um ser que se torna humano pela sua relação com outros homens. E, essa relação vai sendo diferenciada, ao longo dos tempos. Então, em cada tempo eu vou ter uma forma de relação humana, mas o que está por trás dessa forma de relação é sempre

uma luta pela vida, pela sobrevivência da espécie. Uma busca pela vida. Isso é muito bonito, interessante.

Nessa busca pela vida, o homem, um ser frágil, ao longo da sua existência, vai se relacionando com outros para garantir a sua sobrevivência. Com isso, algumas modalidades vão aparecendo, saindo do que a gente poderia chamar de concretude, caminhando cada vez mais para suas produções simbólicas. É assim que eu entendo o desenvolvimento humano. Eu acho, a cada momento, que os homens estão entre si nessa relação de luta com a vida, eles vão descobrindo uma forma de dominar a natureza e criando artifícios para isso.

O homem vai criando, vai agindo e tendo uma relação de atividade com o mundo que o rodeia. Isso vai fazendo com que ele elabore cada vez mais, ao longo da história, as questões simbólicas e, na relação, ele passe isso para as gerações seguintes. Então, a cada geração, eu posso observar, no decorrer da história, que o homem vai se tornando diferente, até chegar ao homem que temos hoje, que lida com símbolos, com signos, que se libera do espaço material, físico, e consegue fazer relações altamente abstratas. Bom, a aprendizagem é o que dá suporte para isso.

Eu entendo que a aprendizagem leva ao desenvolvimento e a aprendizagem se dá na relação dos mais experientes com os menos experientes da cultura. E ela vai sendo sistematizada, também, ao longo da história. A forma de aprendizagem, o conteúdo eleito vai sendo sistematizado. É assim que eu entendo. Hoje, nós temos tudo isso contemplado num local, direcionado no local que é a escola, o local privilegiado para essa troca, e o indivíduo que não tem essa oportunidade de aprender sistematicamente, obviamente, que ele tem comprometido o seu desenvolvimento, social, cognitivo, emocional. Não sei se falei tudo... Enfim tem comprometida a elaboração das funções psíquicas superiores, como diz a teoria histórico-cultural.

Terceira Resposta

Bom, uma coisa que eu estou ... tentando não estar assim teorizando... eu acho que aprendizagem e desenvolvimento eu acho assim, que à medida que a gente vai entrando em contato com novas informações, com novos conceitos e lidando



tanto no plano concreto, quanto no abstrato, tudo isso vai interferindo, na nossa vida, na nossa vida de indivíduos. Então, tanto a criança como com o adulto, à medida que tomam contato com uma coisa nova, essa nova informação vai interferir, nas suas vidas, de alguma forma.

Eu vejo assim, que o processo de aprendizagem e desenvolvimento ele se dá nesse sentido. É aí, então que eu vejo que algumas instituições, como a escola, grupos nesse sentido, que tem o adulto que vai organizando, que vai sistematizando, que vai trazendo a informação. À medida que você vai entrando em contato com aquela informação, você vai se modificando. Eu tentei pegar uma coisa como eu penso mesmo, por aí ...

Quarta Resposta

A gente tem percebido e tem estudado em cima disso que é, através da interação com o meio sócio-cultural, que este indivíduo vai interagindo e vai fazendo, vai se modificando. É um processo contínuo e que acontece, através da mediação das pessoas e é um desafio constante

E como se dá a relação entre esses dois fatores?

Eu fico pensando assim, naquilo que a gente estava comentando que a gente tem estudado Vygotsky, mas que a gente vê muitas coisas que já pensava, acreditava, percebia, agora a gente vê nessa teoria. A criança, o ser humano vai se desenvolvendo à medida que vai aprendendo. Então, a aprendizagem vai proporcionando o desenvolvimento. Conforme ele vai interagindo com o conteúdo, ele vai se modificando e vai se desenvolvendo. Então aprendizagem é importante, porque proporciona desenvolvimento.

Quinta Resposta

Dentro da linha teórica que a gente trabalha, tem o processo de apropriação dos conteúdos culturais, como Vygotsky coloca, e o processo de aprendizagem se dá através da interação social, através da mediação, que é a principal característica do trabalho do professor. Acho que a gente tem que entender essa mediação como uma relação, mesmo, que se estabelece entre o

professor e aluno, através do qual, ele vai transmitir conteúdos, e no caso da escola os conteúdos científicos. O desenvolvimento do aluno se dá a partir daí.

Para Vygotsky, primeiro se dá o processo de aprendizagem para depois ocorrer o processo de desenvolvimento, e isso tudo tem a linguagem como um momento muito importante, porque a linguagem é carregada de significados. Então existe um momento em que a criança se apropria desses significados culturais, então ela vai adquirindo as características que são esperadas, que fazem parte do indivíduo enquanto ser social.

Sexta Resposta

Pelo que a gente está trabalhando, atualmente, pelos estudos que a gente começou a fazer de alguns anos para cá, mais recente até, eu vejo assim que, realmente, a gente está com aquela postura de que desenvolvimento e aprendizagem estão caminhando juntos, porque não dá para ser uma coisa separada. O aluno, a criança desde quando nasce, antes mesmo, já vai tendo as suas experiências, as suas trocas e cada vez mais isso vai ampliando. Começa com a mãe, com a família e, quando ela vem para a escola, isso amplia mais. Então, eu vejo bem por aí mesmo, a aprendizagem na trocas cotidianas que as crianças têm com os pais, com os avós, com os tios, com as outras crianças, com os amigos, então eu vejo que é por aí mesmo.

Isso vem trazendo, desde quando ela era pequenininha e cada vez mais se ampliando, realmente. Ela chega na escola e vai receber outro tipo de conhecimento, outro tipo de aprendizado e não vai ser separado do que ela teve. Ela não vai deixar o que ela teve, em casa, de lado com o que ela teve, na escola. Ocorre a interação entre os dois, pelo menos é o que a gente está tentando visualizar, seguir essa teoria.

Eu acho que o desenvolvimento vem junto, caminha junto com a aprendizagem. Ela não precisa de desenvolver para aprender, ela vai aprendendo e se desenvolvendo, se desenvolvendo e aprendendo, eu vejo como uma coisa que caminha paralela, não vejo separado. Então, aquela questão de que tem que ter sete

anos para ser alfabetizado, hoje, a gente vê que já caiu, que ela não precisa ter uma maturidade para ter um aprendizado, então eu acho que caminha junto.

O desenvolvimento e a aprendizagem vão caminhando, basta você estar estimulando, estar oferecendo oportunidades para ela, que ela vai, dentro do nível dela, conseguir se desenvolver, o que ela já teve de experiência ela vai conseguindo. Não adianta você oferecer uma coisa muito longe, também, mas se você ... eu vejo assim, crianças de cinco anos você pode estar oferecendo o alfabeto, letras e estar ali interagindo com ela que ela vai ter condições de aprender. Crianças que não têm problema, nenhum comprometimento ela vai ter condições de aprender.

A gente vê agora, por exemplo, na escola que eu passei e que tem pré, tem criança de 5 anos no pré: já sabem as letrinhas, já estão juntando, é uma coisa que, desde que você ofereça o estímulo para ela, ela tem condições ... crianças de seis anos na primeira série que estão conseguindo, também, que estão uma “belezinha”. Então, eu acho que é assim, caminhando junto, não acontece separado, mas acho que desde que você esteja oferecendo os estímulos, esteja mediando essa relação entre o objeto de estímulo e a criança, você está oferecendo condições dela estar aprendendo e se desenvolvendo.

Conforme podemos constatar quatro dos sujeitos entrevistados entendem que o processo de aprendizagem leva ao desenvolvimento e o desenvolvimento promove a aprendizagem, sendo que os dois processos acontecem juntos, num processo de interação. Esta concepção está presente, na abordagem de Vygotsky, que esclarece que entre esses dois processos existem relações complexas e estão relacionados, desde o nascimento. O indivíduo desenvolve-se graças à maturação orgânica, mas é o aprendizado que provoca a interiorização das funções psíquicas.

Na segunda resposta, a psicóloga faz uma série de referências ao processo de humanização, fala do conceito de atividade, das mudanças que o homem vai sofrendo ao lidar com símbolos, com os signos, ao se relacionar com outros homens. Ela discutiu, em suas respostas, questões ligadas ao desenvolvimento do psiquismo humano, dentro de uma linha da psicologia histórico-cultural e de uma filosofia marxista.

Na quarta resposta, a psicóloga aponta que, antes de conhecer a teoria histórico-cultural, já traçava algumas considerações em termos de aprendizagem e desenvolvimento e que esta teoria veio respaldar alguns aspectos. Muitas vezes, tiramos diversas conclusões, a partir da observação dos fatos, mas não temos acesso a teorias que venham dar respaldo científico para nossas conclusões até que, em determinadas épocas, até mesmo, muitas vezes, por modismo desta ou daquela teoria, vemo-nos diante de explicações que já faziam parte de nossas reflexões, mas que faltava coragem para divulgá-las.

Ao meu ver, os psicólogos que buscam uma atuação dentro de uma postura crítica, principalmente num ambiente educativo, não aceitam mais teorias organicistas e comportamentais que explicam o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No nosso trabalho junto à comunidade escolar temos que estar muito atentos às teorias que colocam a ênfase do sucesso ou insucesso, apenas no indivíduo, numa linha do ideário liberal. Corremos o risco de ter uma série de preconceitos em relação às classes menos favorecidas e mascarar muitas dificuldades que acontecem num plano diferenciado do individual. No conjunto das respostas das psicólogas da S.E., vamos percebendo que estas profissionais buscam ter uma postura teórica que vai contra estes preconceitos.

Com relação ao desenvolvimento e aprendizagem postulados por Vygotsky, a prática profissional nos mostra a coerência da sua teoria. Portanto, concordo com a quarta resposta onde a psicóloga afirma que já não estamos aceitando algumas teorias que têm uma compreensão diferente desses aspectos e que Vygotsky veio referendar o nosso pensamento. Isso não quer dizer que o trabalho esteja realmente embasado nesses pressupostos.

Na linha da teoria histórico-cultural as psicólogas deixaram de citar a zona de desenvolvimento proximal, estudada por Vygotsky. Este é um aspecto fundamental para o psicólogo escolar preocupado em compreender o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, principalmente, porque ele é o profissional requisitado na escola para avaliar crianças que vêm apresentando dificuldades. Uma questão que deixou de ser apontada, também, foi sobre a importância do ensino, no processo de



aprendizagem. É através do ensino que a criança tem acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e, portanto, é, através dele, que o indivíduo se humaniza.

Do meu ponto de vista, as psicólogas da S.E. estão buscando uma nova compreensão sobre a psicologia da aprendizagem e desenvolvimento, mas estão numa época de transição, utilizando-se de Piaget, em muitos momentos, para dar segurança, uma vez que tiveram mais contato com essa teoria. Talvez a teoria de Piaget não responda mais às questões postas, durante a prática, mas o conhecimento de Vygotsky, também, ainda precisa ser aprofundado. Por outro lado, podemos fazer uma análise diferenciada e afirmar que estão sendo ecléticos, como Vygotsky aponta ou estão fazendo parte do grupo que enquadra Vygotsky como “sócio-construtivista”, por considerarem a questão social. Como vimos, no capítulo que trata da abordagem Vygotskyana, Duarte (1996) tece várias críticas a esse respeito.

Na terceira resposta, a psicóloga não consegue deixar muita clara a sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento. Esta psicóloga demonstrou preocupação em não usar jargões para explicar o que entendia por aprendizagem e desenvolvimento. Ela demonstra estar se apropriando de alguns conteúdos, mas tem dificuldade de objetivá-los e a resposta não ficou clara. Como é difícil expor alguns conceitos que a gente acha que já internalizou, e por isso é muito mais fácil usar, realmente, o conceito tal como determinada teoria apresenta, tal como determinado autor escreve.

Por fim, obtivemos ainda a seguinte expressão: “- ... o processo de aprendizagem se dá, através da interação social, através da mediação, que é a principal característica do trabalho do professor... Para Vigotsky, primeiro se dá o processo de aprendizagem para depois ocorrer o processo de desenvolvimento, e isso tudo tem a linguagem como um momento muito importante, porque a linguagem é carregada de significados.” Vygotsky afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são inter-dependentes e não é possível afirmar que um vem depois do outro. A relação é dialética, como se fosse em espiral. Dizer que um vem depois do outro é uma visão muito mecanicista.

QUESTÃO 12:

- QUE AUTORES E CONTEÚDOS VOCÊ ESTUDOU E TEM ESTUDADO ATUALMENTE? E O QUE AINDA PRETENDE ESTUDAR?

Primeira Resposta

Eu tenho lido sobre Vygotsky, sobre Piaget, sobre Psicopedagogia, sobre alfabetização, sobre Emilia Ferreiro. Eu tenho tentado entender melhor esse processo de aprendizagem, desenvolvimento, da alfabetização, sobre o processo de apropriação dos conteúdos, na escola.

O que eu pretendo estudar? Antes de pensar no que eu pretendo estudar, eu acho que eu estou muito atenta para tentar integralizar todos esses conhecimentos e não é uma coisa fácil. A linguagem que essas teorias oferecem são diferentes. Você entender porque, um autor se posiciona de um jeito, o outro de outro jeito, o que tem de comum, o que tem de diferente. Eu acho que uma coisa que eu estou pretendendo estudar ainda é filosofia, para poder ter um embasamento, saber de onde as coisas partem, para não ficar muito solta...

Segunda Resposta

A gente já estudou Piaget um pouco. Eu acho que tudo o que a gente estudou é superficial, a gente não se profunde em nada. Piaget, Vygotsky, vimos um pouco de Leontiev, lemos textos do Luria, mas assim, nunca aprofundamos muito. Mesmo Vygotsky, quando a gente foi trabalhar com os professores era assim: a gente estudava agora para ir trabalhar depois. Então, fica uma coisa assim até superficial. Quando a gente estudou lá os textos da Madalena Freire, vários ... eu acho que, assim, em relação ao nosso trabalho, eu acho que a gente sempre fica, assim, no emergencial, a gente não tem uma postura de começar um estudo e seguir esse estudo. É assim: agora nós vamos trabalhar a relação professor-aluno, vai pegar ali os autores que a gente acha que estão trabalhando dentro daquilo que a gente quer e a gente estuda; vamos trabalhar Vygotsky: daí você estuda um pouco de Vygotsky e fala da teoria dele; agora vamos produzir um texto para trabalhar a



questão do auto-conceito, auto-estima... então eu acho que o nosso trabalho fica muito no imediatismo, no emergencial.

Na realidade, a gente não tem aquela definição e nem sei se é para ter, também. Mas, a gente não tem um autor que a gente siga à risca, eu acho que a gente vai... mesmo assim, eu acho que a própria Secretaria de Educação também passa por esse processo e eu acho que é uma coisa que a gente também está passando, não é uma coisa estagnada. Estuda Emília Ferreiro, eu lembro que quando eu entrei na Prefeitura estudava Piaget, depois estudei Emília Ferreiro, agora já estudo Vygotsky, e acho que vão surgindo teorias, autores com posturas novas e você está tentando acompanhar aí.

Eu acho que a gente não tem nada fechado, o que a gente estudou e o que eu pretendo estudar, eu acho que não é muito a minha vontade, mas é o caminhar do trabalho. Se decidimos que vamos estudar as dificuldades de aprendizagem, vamos estudar ... ainda está meio indefinido e dependendo das decisões que a gente toma, do que a gente acha que os professores estão precisando estudar, a gente até busca os autores para trabalhar esse tema. A gente define o tema e sai em busca do tema e quem está escrevendo sobre esse tema e que bata com a postura que a gente tem.

Terceira Resposta

Eu tenho visto um pouquinho de cada autor. O que tem contribuído ainda é a PATTO, NOVAIS, na área de psicologia escolar. Eu tenho tentado ver Vygotsky, um pouco de Piaget. Questões de grupo a gente ainda está trabalhando, mas eu acho que é muito pouco ainda.

A gente tem reclamado que parece que a gente nunca tem tempo de estudar. Em Psicologia, a gente tem que estudar muito, porque é ela que vai trabalhar com essas questões na escola, estar entendendo, vendo o desenvolvimento e a aprendizagem.

O que a gente começou a estudar de Vygotsky é muito pouco, nós só estudamos os conceitos básicos, nunca aprofundamos, ainda não aprofundamos. Isso ainda a gente pretende estudar. Pretendemos estudar sobre dificuldades de



aprendizagem, que a gente lida tanto e ainda conhece muito pouco, de como estar interferindo nisso, de estar entendendo essas dificuldades. Temos visto que falta muito mesmo.

Quarta Resposta

Bom, no meu caso específico, eu busco, muito, temas dentro da educação, que é uma área que eu venho estudando bastante. Vejo alguns autores que têm uma fundamentação que a gente tem estado sempre estudando.

Na época dos cursos de formação, tanto de especialização como do mestrado, dentro dos filósofos, a gente viu um pouquinho de todos. Nesse curso aqui da UEM, mesmo, a gente teve um histórico, desde Platão, Decartes, Bacon, todos os teóricos que fundamentam a educação. Depois a gente fez a análise da área da educação e a gente fez todo aquele percurso histórico. Tudo isso fez parte da minha formação, da análise que eu tenho hoje.

Hoje a gente estuda o quê? A gente estuda Vygotsky, a gente estuda Piaget, estuda Emília Ferreiro, todos os autores que falam do interacionismo, que fazem a análise da escola, eu estou sempre lendo. Não sei se eu saberia citar todos para você, mas é assim: eu tenho na minha formação muita coisa da filosofia, muita coisa da área de educação, da área de Psicologia. A clínica, eu acho também que ajuda, muita coisa que eu acho que ajuda a gente em algumas interpretações.

Eu leio muita coisa da arte, da cultura de forma geral, eu acho que isso interfere nas pessoas, ela extrapola e é nesse momento que eu acho que quando o indivíduo tem a possibilidade, meio assim, pensando no enfeite de natal, quando a gente traz assim uma coisa reciclada isso interfere. Tanto interfere que eu já tive alguns decoradores que me disseram assim: “- Mudei minha concepção em relação ao natal”. A arte, a cultura interferem no indivíduo. Quando a pessoa tem a possibilidade de ver uma exposição de arte, de pintura, ouve uma poesia bem escrita, um texto ... nesse sentido eu acho que o homem sofre influências culturais.

O meu estudo não fica só em educação: eu leio coisas da cultura, da música, da arte, da poesia, porque eu sinto que também mexe com o homem. Os nomes são difíceis de lembrar ...



Quinta Reposta

Nós temos estudado, enquanto psicólogas escolares, bastante Maria Helena de Souza Patto, porque eu acho que ela é unanimidade, quando ela trata da questão do fracasso escolar. Se lê Saviani para entender a pedagogia. Se lê, também Vygotsky dentro dessa compreensão histórico-cultural que tem embasado até o Currículo Básico da Secretaria de Estado do Paraná e também a Secretaria de Educação Municipal.

Além desses expoentes, são lidos textos específicos dos colegas que lidam com alguns temas como indisciplina, psicologia escolar. São diversos temas, além de Piaget. Como diz Vygotsky, acho que não tem como se negar, não é esse tipo de negação que a gente entende, Piaget, ele é um marco importantíssimo na história da Psicologia, na medida em que ele explica os processos mentais, não só descreve.

Com relação ao que a gente pretende estudar, eu acho que é em como se dá o desenvolvimento pela linha histórico-cultural, a apropriação das categorias humanas superiores. Nós não temos isso muito claro, então cada vez que nós precisamos nos reportar a alguma especificidade se faz um trabalho paralelo com Piaget, embora contraditório.

Sexta Resposta

O que eu ainda pretendo estudar, não sei ... O que eu já estudei? Estudei uma "pancada" de coisas. O que tem sido mais atual? Acho que o mais atual tem sido a leitura sobre Vygotsky.

Eu vejo as coisas assim: na faculdade o que a gente aprendeu? Na faculdade a gente tinha o material mais tradicional, os manuais de Psicologia, a gente estudou muito isso. Embora, desde a faculdade, a gente já via Leontiev, Lúria, Vygotsky. Eu já vi tudo isso na faculdade. Mas, ainda tinha o quê? Tinha aquela propensão para Piaget, em termos de escolar. Clínica é outra história. Mas, em termos de escolar, sempre teve aquela propensão para Piaget. Então, por muito tempo, a gente leu Emilia Ferreiro e hoje a leitura é mais Vygotsky e as pessoas que falam do Vygotsky. O que a gente deveria fazer? Deveria então ler Lúria, Leontiev, Vygotsky e a

gente fica lendo as pessoas que falam deles e aí que está a falha. Mas é mais nessa linha, hoje.

Agora, o que que eu pretendo estudar? Não sei realmente. Eu gosto desta área, acho que tem tudo a ver, que é por aí. Por causa do mestrado, agora, eu tive que ler bastante coisas gerais sobre o fracasso escolar, eu li um monte de coisas dos construtivistas e de muitas pessoas. De Moysés e Collares eu acho que tem bastante coisas interessantes sobre a escola. Acho que a Patto eu sempre li, acho que ela é muito teórica, muito social, mas também tem uma visão boa, se você conseguir aliar. Mas essas coisas mais de fundamentação, mais específicas, eu prefiro estudar autores ligados a Vygotsky.

Os conteúdos estudados pelos psicólogos foram bem diversificados: interacionismo, temas relacionados a análises gerais da escola, Filosofia, Psicologia clínica, Arte e Cultura, fracasso escolar, construtivismo, psicopedagogia, alfabetização, indisciplina e teorias que abordam questões relacionadas à formação e funcionamento de grupos. Concentraram-se mais, no âmbito de temas relacionados à Educação e psicologia da aprendizagem.

Na quarta resposta, a psicóloga aponta que gosta de ler sobre arte e cultura, que, segundo ela “- ... *interferem no indivíduo. Quando a pessoa tem a possibilidade de ver uma exposição de arte, pintura, ouve uma poesia bem escrita, um texto... nesse sentido eu acho que homem sofre influências culturais.*” A questão da arte e da cultura, relacionada à formação da subjetividade, é abordada por LUKÁCS, conforme Duarte (1993).

Quanto aos autores estudados, também variaram de indivíduo para indivíduo. Foram citados: Platão, Decartes, Bacon, Vygotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Saviani, Lúria, Leontiev, Moyses e Collares, Maria Helena Souza Patto e Maria Helena Novais. Todos entrevistados citaram Vygotsky e Piaget, quatro Emília Ferreiro, três Patto; dois Lúria e dois Leontiev. Como podemos observar, estão dividindo seus estudos entre a teoria piagetiana e a escola de Vygotsky.

Duas psicólogas se queixam que os psicólogos da S.E. não têm muito tempo de estudar e afirma que em “- ... *psicologia a gente tem que estudar muito,*



porque é ela que vai trabalhar essas questões na escola, estar entendendo, vendo o desenvolvimento e a aprendizagem.” Também apontam que não aprofundam temas, como por exemplo o que expõe um dos sujeitos: *“- Eu acho tudo o que a gente estudou é superficial, a gente não se aprofunda em nada...”*

Essa última psicóloga continua: *“- eu acho que, em relação ao nosso trabalho, a gente sempre fica no emergencial, a gente não tem uma postura de começar um estudo e seguir esse estudo... Na realidade, não tem aquela definição, e nem sei se é para ter, também ... eu lembro que quando eu entrei na Prefeitura estudava Piaget, depois Emília Ferreiro, agora já estuda Vygotsky, e acho que vão surgindo teorias, autores, com posturas novas e você está tentando acompanhar aí...”* Esta postura leva-nos a algumas reflexões. Quando a psicóloga fala de vários autores que, em determinado tempo, estão em destaque, nós podemos pensar em dois aspectos desta questão: um deles é se manter atualizado em relação ao que está surgindo, outro é estudar autores apenas por “modismo” e sair por aí, tentando aplicar a teoria na prática.

Dois sujeitos apontam que ainda não estudaram Vygotsky com profundidade, o que pretendem fazer. Como citei, anteriormente, constata-se ainda uma forte influência da teoria piagetiana, e que os psicólogos, mesmo quando tentam utilizar da psicologia histórico-cultural, ainda sentem-se inseguros, recorrendo a Piaget, que já foi mais estudado.

Na quinta resposta, a psicóloga expõe que Piaget *“- ... é um marco importantíssimo na história da Psicologia, na medida em que ele explica os processos mentais, não só descreve.”* Vygotsky, em seus estudos, analisou as obras de Piaget e ressalta o valor de suas pesquisas.

Um aspecto que é importante ser ressaltado é a preocupação da psicóloga na primeira resposta em *“integralizar todos os conhecimentos”* e buscar na filosofia um embasamento para essa compreensão. Neste sentido, Ragonesi (1997) aponta que a Filosofia da Educação é indispensável ao psicólogo escolar *“... na medida em que este só poderá definir com clareza seu papel profissional, a partir de uma reflexão rigorosa sobre a função da escola e, fundamentalmente, dos elementos que facilitam e daqueles que dificultam o seu pleno exercício”* (p. 42).

Buscar integrar todos os conhecimentos que vimos obtendo não é muito fácil, mas fundamental para que possamos realmente intervir na escola levando em consideração, entre outros, o conhecimento que adquirimos, dentro da Psicologia e os conteúdos referentes à Educação, conhecimentos produzidos dentro de uma sociedade determinada historicamente.

Por outro lado, *“integralizar todos os conhecimentos”* pode ter outra leitura, aquela que aponta para o ecletismo no sentido de querer aproveitar um pouco de cada teoria, desconsiderando os fundamentos filosóficos de cada uma delas.

Os psicólogos da S.E. se queixam de que não têm tempo para estudar, que estudam superficialmente, e, no entanto, a todo instante eles estão servindo de mediadores, junto a educadores, pais e alunos, de vários conteúdos que foram produzidos. Pelo que eu conheço do trabalho do Setor de Psicologia da S.E., considero que os profissionais procedem, dessa forma, porque a própria estrutura do trabalho não permite um maior aprofundamento teórico: a cobrança é trabalhar, atuar na escola e não estudar. Será que não deveria haver maior espaço para a qualificação profissional? Será que não há necessidade de investir mais em todos os profissionais em termos de estudos? Isto é bastante contraditório. Como exercer uma prática, de forma consistente, sem ficar no cotidiano, se os próprios profissionais não têm “espaço” para buscar teorizar a sua prática? Só é possível ter uma prática pedagógica para a formação da individualidade para-si, se os próprios mediadores do processo de conhecimento conseguirem ter uma relação consciente com a sua prática.

Não podemos deixar de mencionar, conforme vimos nos dados de identificação, que embora os psicólogos assinalem ter pouco tempo para estudar dentro da S.E., individualmente eles estão buscando suprir essa “falta” realizando estudos em pós-graduação, o que vem demonstrar a valorização que os mesmos dão na fundamentação teórica para a realização do trabalho prático.

Se recorrermos à história da psicologia escolar no Brasil, veremos que pouco é citado sobre os fundamentos teóricos sob os quais pautavam-se as práticas dos psicólogos. Encontramos uma série de datas, de nomes, de fatos, mas pouco se fala da visão de aprendizagem e desenvolvimento (objetos de estudos dos psicólogos escolares).



A psicologia escolar carece de pesquisas e publicações científicas e os psicólogos necessitam estudar mais. Oliveira (1996) escreve sobre a necessidade do educador crítico, elaborar uma fundamentação teórica para o seu pensar e agir. O psicólogo necessita ter uma fundamentação teórica que guie suas reflexões e sua prática e precisa ter uma relação consciente com essa fundamentação, saber realmente que autores, que teorias estão guiando suas intervenções. Ter um posicionamento teórico crítico, ao meu ver, constitui-se num dos grandes problemas da psicologia escolar.

QUESTÃO 13:

- COM QUAIS AUTORES VOCÊ TEM AFINIDADE EM TERMOS TEÓRICOS? EM TERMOS PRÁTICOS, ELES TÊM AUXILIADO SEU TRABALHO? DE QUE FORMA?

Primeira Resposta

Como eu falei, quem tem auxiliado mais é Vygotsky, que bate com o que a gente acredita. Acho que tem contribuído para entender o processo de aprendizagem. Auxilia, quando você vai passar orientações à equipe e aos professores, dentro daqueles conceitos básicos mesmo da zona de desenvolvimento proximal, da importância da aprendizagem para o desenvolvimento, da mediação, do processo intrapsicológico para poder orientar esse professor, para ele entender. Então tem ajudado assim no fornecimento de pistas, do quanto o professor é importante como mediador nesse processo, até na questão da afetividade. Então eu acho que esse autor tem contribuído.

Segunda Resposta

Dentro da aprendizagem e desenvolvimento, o que a gente tem usado muito não só ele, mas enquanto grupo de trabalho, tem usado Vygotsky, tem usado Emilia Ferreiro, tem usado Piaget, tem usado Wallon... são os principais que falam desse tema.... pessoas da atualidade que tem estudado esses autores e que já tem

produzido pesquisa mesmo. Tem a Marta Kohl, tem a Cláudia Davis, tem a Tereza Rego, que são pessoas que estão interpretando Vygotsky, hoje, e a gente tem usado.

Terceira Resposta

Eu, como estava te dizendo, da Psicologia o que eu tenho estudado mais é Vygotsky e Piaget, que são diferentes.. e quando você me fala assim, em termos práticos, em que que eles têm auxiliado, eu fico pensando, assim, que eu tenho recebido de bom grado algumas críticas que se faz, sobre por exemplo a forma de interpretar a teoria de Piaget, a maneira de olhar a teoria e perceber que ela não está desvinculada do social.

Piaget deu uma ênfase muito grande à questão da interação, eu acho que tanto quanto Vygotsky. Eu acho que a diferença é que Vygotsky trata das questões sociais e culturais que são transmitidas para a criança e Piaget se preocupou mais nas questões de como a criança alcança esses conhecimentos, que é a questão da representação, como ela chega a esse conhecimento.

Em termos de atividade, eu gosto muito de Piaget, mas eu acho que com a evolução agora da Psicologia, da Pedagogia não é possível estar descartando os conteúdos como é o que é feito na teoria de Vygotsky. A gente estaria por fora, não tem nada a ver, mas eu acho que Piaget ajudou a entender bastante o desenvolvimento da criança.

Quarta Resposta

Toda produção teórica dá chão, possibilita, capacita o psicólogo a olhar, o que olhar, como olhar o objeto de estudo ou de intervenção dele, então isso é fundamental, tem ajudado sim. Mas, sinceramente, ainda tem faltado bastante, sempre vai faltar. E é isso que faz com que as produções teóricas sejam instigantes. Sempre na atuação prática, nós vemos que necessitamos de mais fundamentação teórica, e é isso que nos leva a buscar uma prática mais sistematizada.

Eu acho que é isso que motiva o psicólogo ou qualquer técnico que seja, a partir em busca de uma fundamentação teórica. Não dá para diferenciar, não dá

para ver uma sem o outro. Tem ajudado, mas não o suficiente. Não sei se vai chegar um dia em que isso vai ocorrer, eu acho que não.

E com quais autores você tem mais afinidade?

Esses mesmos que eu já citei: Piaget, Patto, Vygotsky... Eu tenho lido o material do pessoal da UNESP de Assis, tenho lido várias dissertações, que é um momento raro, interessante, belo, onde a gente pode ver muita prática, também, buscando um aprofundamento teórico.

Quinta Resposta

Em termos de Psicologia eu tenho afinidade com a Patto. Em que que ela ajuda? Praticamente em quase nada. A Patto faz uma análise mais sociológica, ela fica muito teórica mesmo. Ela faz aquela análise muito geral. Então, em termos de prática, em que ela te ajuda? A ter essa visão geral, que ela é necessária.

Mas de prática, na nossa área de psicologia escolar, está muito falha ainda. Específico, em termos de Psicologia escolar, não tem uma pessoa que você leia, que você se afine e que te diga como fazer ou te ajude a pensar a sua prática. Em termos mais gerais, quando a gente está trabalhando com o professor, hoje, lendo Vygotsky, ele também oferece essa coisa mais geral, que a gente tem que fazer o exercício mental de achar respostas a partir dali. Então, hoje, como a gente não conhece muito, tem ajudado a fazer essa reflexão geral, mas não ainda em termos práticos. De atuação, é mais geral mesmo, em termos teóricos, em termos de análise.

Sexta Resposta

Dentro do trabalho, a gente está tentando estudar Vygotsky e seguir os postulados dele. E até pregar isso na escola, quando você vai conversar com um professor, discutir um caso, tentar mostrar isso.

É uma coisa assim que a gente está acreditando, no momento, está servindo para o trabalho, apesar de que você vê que, de repente, você até passa isso para um professor e parece que, na hora, ele aceita e entende. Dali a pouco, parece que ele volta com uma postura diferente, antiga, com uma compreensão diferente. Então, eu vejo assim, na realidade é um processo, a educação é um processo, não é



uma coisa que se você falou é uma verdade. Não é, na realidade, é um processo e até para as pessoas... até para a gente, quando a gente começou a estudar, você entender e pegar dessa teoria para estar utilizando na prática é uma coisa difícil mesmo. Você tem que estar, no dia-a-dia, ali, experienciando, porque você ter a teoria separada da prática também não vai te auxiliar em nada, eu acho que você tem que ter essa teoria para estar utilizando, visualizando-a na prática.

A gente tenta, pelo menos, estar compreendendo assim: a criança de uma forma geral, levando em conta a bagagem que ela tem, a interação que essa criança está tendo com o meio... então eu vejo assim, a gente está meio aí “lesminha”, caminhando a passos lentos. E é uma coisa assim que não é muito definida ainda. Ao mesmo tempo que a gente fala que está usando um pouco do Vygotsky, tem coisas que você se vê pegando do Piaget, tem coisas assim. Porque eu vejo que a educação, na realidade, não é uma coisa fechada. A gente teve uma época que falava, acreditava nos postulados de Piaget, agora tem coisas que a gente fica na dúvida, tem coisas que a gente vê que não serve e está buscando essa nova forma de atuação, mas eu acho que é uma busca mesmo, e que é, no dia-a-dia, que você vai tentando aplicar isso.

As psicólogas citaram com mais frequência Piaget e Vygotsky como autores que têm afinidade, em termos teóricos. Um dos sujeitos, além de citar esses dois autores, aponta estudiosos das obras de Piaget e Vygotsky.

Quanto à contribuição desses autores para a prática profissional, na quinta resposta a psicóloga afirma que tem afinidade com Patto, em termos de Psicologia e que, em termos práticos, ela a ajuda a ter uma visão geral da escola, uma análise mais sociológica; a teoria de Vygotsky também é geral e o psicólogo deve buscar meios de utilizá-la no seu trabalho, mas que, na área de psicologia escolar, há pouca produção teórica que oriente, que guie a prática do profissional.

Na quarta resposta, a psicóloga também expõe que está faltando uma produção teórica que dê conta de ajudar no trabalho prático e na segunda resposta a entrevistanda não expõe o auxílio que os autores podem dar à prática, apenas cita os estudiosos com os quais tem afinidade, em termos teóricos.

A psicóloga, na primeira resposta, esclarece que o autor que mais tem contribuído com o seu trabalho prático na escola é Vygotsky, quando aborda conceitos que auxiliam na orientação a professores, tais como: zona de desenvolvimento proximal, importância da aprendizagem para o desenvolvimento, mediação, processo intrapsicológico. Neste momento, aparece a zona de desenvolvimento proximal, que não tinha sido citada ainda.

Na sexta resposta, a psicóloga também relata que está tentando se utilizar dos conceitos de Vygotsky e seguir os postulados dele e “- ... até **pregar** isso na escola, quando você vai discutir um caso”. O termo **pregar** foi utilizado com uma expressão muito forte, pois a teoria de Vygotsky não se trata de uma doutrina, mas sim de uma compreensão do indivíduo, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Essa psicóloga fala da dificuldade de aliar a teoria à prática e da utilização também de conceitos do Piaget, em vários momentos, apontando que não vê a educação como “uma coisa fechada”. A postura dessa psicóloga reflete bem o que está acontecendo em termos de educação: a todo momento autores são descobertos, teorias entram em moda como se fossem a resposta para todas as mazelas da educação. Existe a busca de uma teoria que responda a todos os anseios dos educadores e dos psicólogos. As pessoas aderem a um nome e a alguns slogans, a alguns chavões sem aprofundar conhecimentos.

Muitos indivíduos absorvem apenas o que é superficial nas teorias, de forma descompromissada, como se as mesmas estivessem desvinculadas de um posicionamento que o indivíduo tem em relação ao homem e ao desenvolvimento histórico de uma sociedade dividida em classes. As implicações filosóficas de cada corrente que tenta explicar como o homem aprende e se desenvolve são muito grandes. Não se trata de modismo e de técnicas, trata-se sim da compreensão que se tem desse homem, inserido dentro de um contexto social e cultural, produzido pelas diversas gerações em nível filogenético.

Na terceira resposta, a psicóloga tece alguns comentários sobre Piaget e Vygotsky e fala que uma forma de olhar a teoria de Piaget mostra que ele não está desvinculado do social. A psicóloga aponta sua afinidade com Piaget, mas percebe



que ele não oferece condições de apresentar “saídas” para a importância dos conteúdos científicos que a escola deve transmitir.

Também vemos no discurso desta profissional aspectos das discussões apresentadas por vários construtivistas que traçam paralelos entre Piaget e Vygotsky e fala do “social” em Piaget: mas que social é esse? Não é o mesmo que Vygotsky compreende. Os construtivistas afirmam que ambos são interacionistas, o que se constitui um equívoco, conforme aponta Duarte (1996). Não podemos esquecer que os pressupostos filosóficos e metodológicos não são os mesmos para estes autores. E ainda, nesse relato, novamente, temos presente a seguinte questão: será que Vygotsky está sendo encarado apenas como um “modismo”?

O relato das psicólogas, de uma forma geral, nesta questão, reflete bem o contexto em que estamos, onde muitos estudiosos buscam, superficialmente, absorver concepções da teoria de Piaget e Vygotsky, tentando até mesmo uni-los, dentro de uma abordagem “sócio-construtivista”, mas sem realizar um aprofundamento, um mergulho nos pressupostos filosóficos da teoria construtivista e da teoria histórico-cultural.

QUESTÃO 14:

- QUAIS AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO TÊM CONTRIBUÍDO MAIS COM O SEU TRABALHO PRÁTICO NAS ESCOLAS?

Primeira Resposta

Acho que são essas que eu já citei. Nós não trabalhamos com o behaviorismo, por exemplo, então são essas mesmas.

Segunda Resposta

Hoje, o que a gente tem buscado, mais, em relação à aprendizagem e desenvolvimento é o interacionismo. Em termos de nomeação é ele. É ver o indivíduo enquanto ativo, é ver o indivíduo que participa, que pensa, que domina o

seu processo de conhecimento. Ele pega essa informação e é ele quem processa, é ele quem modifica, ele é atuante no processo.

Eu acho que a teoria que tem dirigido a minha prática, a minha visão em relação à aprendizagem e desenvolvimento é nesse sentido, desse indivíduo que atua no seu processo de conhecimento mesmo, ele não é nem só passivo, nem só ativo, mas é participativo, nesse processo. Então, seria o interacionismo.

Terceira Resposta

Eu não sei dizer. Quais as teorias? ... A gente viu em termos de teorias de aprendizagem bastante coisas, na faculdade e, depois que a gente saiu da faculdade, a gente teve que começar fazendo outras coisas. Aquelas mais formais, mais tradicionais de aprendizagem, na verdade não ajudaram muito. Ausubel, aquele pessoal todo lá, acabou não ajudando. Então, durante muito tempo, foi mais Piaget. A leitura das coisas na escolas pode ser de Piaget.

Hoje, há uma tentativa de aliar isso aí, em termos de prática na escola, com a teoria histórico-cultural, com o que os soviéticos, na linha de Vygotsky, têm colocado. Mas isto se constitui numa dificuldade, porque até você conseguir, realmente, extrair todas as possibilidades disso aí eu acho que ainda vai levar um tempo, pelo tempo que a gente está vendo isso aí. É mais recente para nós. Então, quando você precisa de subsídios, de respostas rápidas na escola, daí a gente se pega, a gente não tem, porque o tradicional não lhe serve, você não tem ele estruturado, acho que é isso.

Quarta Resposta

Vygotsky, histórico-cultural. Piaget, também, que tem os conceitos de equilíbrio, da acomodação, assimilação. Acho que é importante que você trabalhe, com o professor, da necessidade, mesmo, de estar criando desafios. Desse processo de desenvolvimento da criança, acho que Piaget contribui um pouco.



Quinta Resposta

Acho que eu já respondi isso, na questão anterior, eu acho que é isso mesmo. A gente pelo menos está tentando, eu pelo menos, só posso dizer por mim, estou tentando aplicar esse conhecimento teórico, novo, que a gente teve em relação ao Vygotsky para estar compreendendo a criança. Estar compreendendo a criança no total, ela inserida lá, no contexto social dela, estar entendendo e até estar tentando passar para quem tem contato com a criança... Eu acho que é isso mais ou menos. Atual, o que a gente está estudando, é essa questão do Vygotsky, dessa interação aí

Sexta Resposta

São as teorias de Vygotsky e Piaget, mesmo, guardadas as devidas aplicações delas.

As psicólogas apontaram a teoria de Vygotsky e Piaget como subsídios teóricos que as auxiliam na prática, exceto em um dos casos onde o sujeito citou apenas Vygotsky.

Há uma tentativa de se utilizar os conceitos da teoria histórico-cultural, como vemos o depoimento das psicólogas a seguir: na terceira resposta, a psicóloga afirma que, durante muito tempo, se utilizou da teoria piagetiana, mas que hoje a tentativa é se apoiar em Vygotsky, mas que “- ...isto se constitui numa dificuldade, porque até você conseguir realmente extrair todas as possibilidades disso aí eu acho que vai levar um tempo, pelo tanto que a gente está vendo isso aí... Então, quando você precisa de subsídios, de respostas rápidas na escola, daí a gente se pega, a gente não tem, porque o tradicional não te serve e o novo você não tem ele estruturado...”. Na quarta resposta, a psicóloga expõe: “- ... estou tentando aplicar esse conhecimento teórico novo, que a gente teve em relação ao Vygotsky para estar compreendendo a criança. Estar compreendendo a criança no total, ela inserida lá, no contexto social dela, estar entendendo e até passar isso para quem tem contato com a

criança.” O período é de transição entre Piaget e Vygotsky, pois este é ainda bastante recente e não foi apropriado de forma que possibilite novas objetivações.

Na segunda resposta, a entrevistanda esclarece que o interacionismo tem auxiliado o seu trabalho, compreendendo que, dentro desta concepção, o objetivo é “- ... *ver o indivíduo enquanto ativo, é ver o indivíduo que participa, que pensa, que domina o seu processo de conhecimento... um indivíduo que atua no processo de conhecimento mesmo, ele não é só passivo, nem só ativo, mas é participativo nesse processo.*” Como nas respostas anteriores a psicóloga cita Piaget e Vygotsky, percebe-se que ela enquadra estes autores como interacionistas. Conforme já citamos, anteriormente, essa é uma visão muito corrente dentro da Psicologia e da Educação. Vygotsky não pode ser considerado interacionista, dentro da concepção que o construtivismo dá a esse termo.

Considerando as respostas em relação à aprendizagem e desenvolvimento, temas e autores estudados, autores e teorias que têm contribuído com o trabalho profissional, denota-se que as psicólogas tentam buscar fundamentos teóricos na teoria Piagetiana ou Vygotskyana.

3. ALGUNS PONTOS QUE SE APROXIMAM DE UMA POSTURA CRÍTICA

Diante de todas as respostas e considerações até aqui expostas, a partir deste momento, assinalarei alguns aspectos levantados a respeito dos dados coletados, na análise documental e nas entrevistas. Meu objetivo é fazer um balanço do quanto o grupo de psicólogos da S.E. tem caminhado para uma postura crítica. De antemão, gostaria de assinalar que este é um processo complexo e que não depende somente do grupo.

A visão que as psicólogas escolares da S.E. têm do processo educativo oscila entre compreensão de uma pedagogia crítica, por um lado, e liberal, por outro.

Para a maioria das psicólogas, a escola tem a função de transmitir os conteúdos acumulados historicamente, criando possibilidades de estabelecer relação entre as informações que a criança vê e a sua vida. Resgatar os conteúdos já



produzidos pela humanidade constitui-se um avanço, dentro da Psicologia, pois devido à influência da Escola Nova e à teoria de Piaget, durante muito tempo, a preocupação maior centrou-se em “como aprender”, deixando de lado os conteúdos.

Mas, por outro lado, dirigir o ensino por um relação imediata entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana dos indivíduos acaba por limitar a educação escolar à tarefa de adaptar os indivíduos à realidade social atual, pois em nenhum momento foi pontuado que o indivíduo poderia levar os conteúdos estudados, na escola, para a prática social, de forma a buscar transformação. De uma forma geral, a educação é vista como um instrumento que pode e deve auxiliar o indivíduo, na sua vida cotidiana e não na prática social mais ampla. Somente uma psicóloga cita o processo de humanização, enquanto função da escola.

A visão que as psicólogas têm do professor denota a valorização que dão para o trabalho deste profissional. Quatro psicólogas apontam que o papel do professor consiste em sistematizar e organizar os conteúdos formais a serem transmitidos aos alunos. Também é enfatizado que é necessário que o professor tenha clareza dos objetivos e conteúdos que está ensinando e que atue como mediador.

Dentro da compreensão que temos de uma Psicologia crítica, consideramos que a intervenção do professor é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Ao recorrermos a Vygotsky, vemos o quanto o desenvolvimento e a aprendizagem são interdependentes, atuando um no outro de forma dinâmica, e a importância do adulto, no processo de transmissão da cultura e do processo de humanização. Nesse sentido, faz parte dos discurso das psicólogas colocar a escola como tendo a função, também, de desenvolver o potencial de aprendizagem da criança.

No entanto, ainda o grupo não superou totalmente a dicotomia entre ensino e aprendizagem, pois encontramos, em alguns momentos, uma visão de que, no processo educativo, caberia ao professor a preocupação com o ensino e ao psicólogo, preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo.

No que se refere ao fracasso escolar, ao mesmo tempo que os psicólogos conservam, ainda, explicações pautadas na Teoria da Carência Cultural, também dão ênfase aos processos intra-escolares. Nas entrevistas, focalizaram o professor, e

avançaram, quando citaram questões metodológicas, desvalorização da escola e também dificuldade, da escola de hoje, em atender as necessidades postas pela sociedade. Uma compreensão das dificuldades de aprendizagem isoladas, colocadas apenas na família ou no aluno, não se faz presente nas causas das dificuldades dos alunos, embora o professor ainda tenha sido culpabilizado.

O trabalho das psicólogas entrevistadas desenvolve-se junto aos professores, pais, equipes técnicas e alunos. Podemos afirmar que este grupo de psicólogas, de acordo com as respostas fornecidas na entrevista e observando os dados do histórico do setor, atualmente, conseguiu romper com o modelo clínico tradicional.

A intervenção, junto aos educadores, através de reuniões e orientações quanto às dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento do aluno, tem buscado melhoria das práticas pedagógicas. As psicólogas ainda não conseguiram se inserir, totalmente, na elaboração do planejamento de ensino e isso tem ocorrido, apenas, enquanto casos isolados. No próprio histórico do setor, entretanto, vemos que a proposta dos psicólogos, em muitos momentos, era participar dos planejamentos pedagógicos, contribuindo com conteúdos específicos da Psicologia. Todos os estudos realizados com professores têm como meta auxiliá-los na atuação em sala de aula, junto aos alunos. Trabalha-se com o professor pensando na aprendizagem do aluno.

O Setor de Psicologia contribui com o processo ensino-aprendizagem, quando realiza estudos e socializa subsídios teóricos da Psicologia, quando realiza um trabalho conjunto com outros profissionais da escola, quando discute, com o professor, novas e melhores formas de conduzir o trabalho e se relacionar com o aluno e quando, principalmente, aponta a importância do professor, como um adulto responsável pela mediação do conhecimento na escola.

A função do psicólogo escolar está relacionada aos processos de ensino e de aprendizagem do aluno e suas implicações, no processo de desenvolvimento psíquico do aluno. O psicólogo atua sobre a subjetividade, no processo educacional. Ele orienta professores, orienta alunos e pais, e deve utilizar como ferramentas os conhecimentos produzidos pela Psicologia, à partir de uma análise crítica.



Partindo de posturas críticas, Ragonesi (1997) esclarece que a subjetividade faz parte do processo pedagógico, que há um encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional; Duarte (1993, 1994) relaciona a formação da individualidade humana com o processo educativo e, também, Tanamachi (1997) enfatiza que compete à Psicologia explicar como a aprendizagem ocorre neste processo.

O grupo de psicólogas entrevistadas tende a ver, como sua tarefa, a de analisar os processos psicológicos relativos à aprendizagem pelos alunos, dos conteúdos escolares que lhes são ensinados. Considerando-se a existência de uma preocupação com a superação de abordagens que centram o trabalho do psicólogo, apenas em aspectos afetivos e interpessoais, dissociados do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, pode-se interpretar que esse grupo tende, nesse aspecto, a se aproximar de um posicionamento crítico, em relação ao papel do psicólogo escolar.

As psicólogas buscam não patologizar os problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem, desfocando do aluno as causas de suas dificuldades. O próprio trabalho, em outras instâncias da escola, desfoca do aluno as causas do fracasso escolar. E, quando o trabalho é realizado diretamente com o aluno, busca-se uma maior compreensão do processo ensino-aprendizagem para propor alternativas, o mesmo acontecendo, quando a intenção é intervir no grupo de reforço. A atuação, junto ao aluno, procura ter como objetivo auxiliar o mesmo a perceber o seu potencial de aprendizagem. O grupo de psicólogas, no decorrer das entrevistas, em determinados momentos, apontou essa questão.

No trabalho com pais, a tentativa também tem sido trazer toda a comunidade para a escola. Os temas estudados, com pais, tratam, geralmente, da educação escolar e familiar, buscando levá-los a refletir sobre seus papéis, neste contexto.

Atualmente, os psicólogos se organizaram em torno de um projeto de atuação único para a S.E., o que constitui também um avanço no trabalho. No histórico da intervenção desses profissionais, constatamos, muitas vezes, que as atividades eram desenvolvidas num sentido emergencial, o que impedia de traçar

metas, a longo prazo. “Apagar incêndios” não permite vislumbrar muitas possibilidades de mudança. Nestes últimos anos, quando se aborda algum tema, na escola, esta discussão faz parte de um projeto maior que procura estar comprometido com a socialização do saber produzido pela humanidade.

A mesma compreensão que as psicólogas têm da função do psicólogo escolar parece que não faz parte das expectativas que todos os educadores têm em relação ao trabalho. Segundo as psicólogas, existe ainda uma grande expectativa de um psicólogo clínico, que resolva todos os problemas, milagrosamente, ao mesmo tempo que se percebe, em grande parte dos professores, a busca de um aliado.

Mesmo persistindo a expectativa de um “salvador”, esta outra parte de profissionais está demonstrando que estão compreendendo a postura crítica que está se tentando imprimir à psicologia escolar.

A visão predominante dos psicólogos, quanto à relação desenvolvimento e aprendizagem, é a de que esses dois processos acontecem juntos, num processo de interação. A aprendizagem promove o desenvolvimento, assim como o desenvolvimento provoca a aprendizagem. Vygotsky esclarece a complexidade desta relação, tendo como embasamento filosófico o materialismo histórico.

Por outro lado, percebemos, também, presente no discurso das psicólogas, idéias piagetianas. Ao meu ver, as psicólogas da S.E. estão num período de transição entre a teoria de Piaget e a psicologia histórico-cultural, e de uma forma geral, estão procurando avançar na compreensão do psiquismo humano sobre uma base histórica.

Essa característica de transição também fica evidente, nos instrumentos utilizados para avaliar o potencial e dificuldades de aprendizagem das crianças. As psicólogas continuam, ainda, mantendo uma abordagem psicometrista, quando continuam medindo o QI, utilizando os tão criticados testes psicológicos. Mas, também, estão enfatizando a avaliação da produção acadêmica dos alunos, estão levando em consideração suas experiências de vida e escolar, estão procurando utilizar materiais que façam parte do convívio da criança, estão ouvindo as queixas dos professores, dos pais e também estão procurando ouvir as queixas das próprias crianças.



A forma de avaliar criança com dificuldades de aprendizagem ainda continua arcaica, em alguns termos, tendo ainda um caminho longo a ser percorrido em busca de uma visão crítica, mas estão despontando já outras alternativas, como as citadas anteriormente. A teoria vygotskyana, com o seu método instrumental, com a valorização da zona de desenvolvimento proximal, com a possibilidade de fazer do espaço de avaliação um espaço de formação de funções psicológicas superiores, está começando a prestar um grande auxílio à Psicologia, mas as experiências realizadas estão ainda muito diluídas, estão em construção. O grupo de psicólogos, embora aponte uma falta de sistematização nos instrumentos utilizados, está tentando novos caminhos. Ao meu ver, busca-se uma nova compreensão do psiquismo humano e também desenvolver essa nova compreensão, na prática do dia-a-dia.

Os conteúdos estudados pelas psicólogas foram bastante diversificados, mas concentraram-se mais em torno de temas relacionados à Educação e psicologia da aprendizagem.

Os autores estudados com mais frequência, foram Piaget e Vygotsky, com os quais os sujeitos manifestaram afinidade teórica. Novamente constata-se a transição entre uma visão organicista (se pensarmos que Piaget inclui-se neste grupo) e uma visão histórico-cultural. As psicólogas até demonstram afinidade com a teoria de Vygotsky, mas na hora de intervirem, em muitas situações, buscaram respostas na teoria de Piaget, que foi muito mais estudada por elas.

Foi fundamental procurar expressões do pensamento crítico destas profissionais, ao invés de fazer um enquadramento das psicólogas na teoria de Piaget e Vygotsky. Afirmar que somos vygotskyanos, por exemplo, não garante que adotemos, em nossa prática profissional, pressupostos filosóficos-metodológicos do materialismo histórico.

As psicólogas, em vários momentos, registraram seus descontentamentos quanto ao fato de não terem tempo de estudar ou de aprofundar as teorias que estão sendo analisadas. A falta de consistência quanto à fundamentação teórica ficou explícita no histórico do setor, uma vez que muito pouco foi mencionado sobre questões teóricas. Indícios de esta ou aquela postura, ficaram nas entrelinhas e nos textos que foram citados em termos de bibliografia utilizada. Percebeu-se, em vários

momentos, um compromisso com uma psicologia escolar e Educação que levasse em consideração os determinantes históricos, culturais e sociais, mas isto não foi feito de uma forma clara.

Novamente, vêm à tona a questão da falta de sustentação de uma teoria para embasar a prática, a falta de tomar consciência dos fundamentos que estão norteando o trabalho, o que passa pelo viés de visão conservadora, que separa teoria da prática.

Uma das psicólogas, que participou desta pesquisa, apontou que a Psicologia ainda não deu conta de explicar o processo ensino-aprendizagem. Do meu ponto de vista, as causas advêm, também, do próprio problema da psicologia escolar no que se refere à falta de fundamentação teórica que permita aos profissionais ter clareza sobre questões institucionais, pedagógicas, psicológicas e sociais.

Ainda no que se refere à fundamentação teórica, as psicólogas da S.E., embora se queixem da falta de tempo e da necessidade de estudar, estão buscando formas de superar esse hiato. Percebe-se que estão procurando aprofundamento teórico, pois o grupo tem realizado diversos cursos e mesmo Pós-graduação, nas áreas de Educação e Psicologia.

O grupo de psicólogas tem buscado manter-se atualizado, estudando as teorias que estão surgindo, mas está faltando, ainda, um comprometimento mais claro com uma teoria crítica. É fundamental, como apontou uma das psicólogas, integralizar todos os conhecimentos, buscar, na Filosofia, um embasamento para essa compreensão.

Não basta manter-se apenas atualizado, é imprescindível que conheçamos as implicações filosóficas desta ou daquela teoria, dentro de um contexto educacional histórico e social. Não podemos cair em modismo e nem nos tornarmos “ecleticos”. Temos que manter um posicionamento teórico definido.

O que podemos concluir, com todas as respostas apresentadas nas entrevistas e também com o histórico do Setor de Psicologia Escolar da S.E., é que se tem buscado uma compreensão da Educação e da Psicologia, dentro de uma postura crítica; tem-se tentado práticas voltadas para esta compreensão, mas que como todo

processo de mudança, em muitas situações, para que os indivíduos sintam-se seguros, eles recorrem a posturas já estabelecidas, conservadoras, que foram “naturalizadas”.

Recorre-se ao arcaico, mas este já não satisfaz; por outro lado, o novo é muito novo para ser apreendido e aplicado na prática. O trabalho, então, vai acontecendo cheio de retrocessos e avanços.

Uma forma de superar essas dificuldades é investir no aprofundamento de fundamentos teóricos, é compreender a complexidade da Educação e da formação do psiquismo humano. A meta é buscar esses fundamentos teóricos, dentro de uma perspectiva crítica, que dê conta de compreender todos os fenômenos inseridos em um contexto cultural, econômico e social fruto de determinações sociais.

Os psicólogos escolares da S.E. (e não são os únicos) estão nesta trilha deste investimento, estão buscando refletir suas práticas e estão tentando buscar sustentação teórica para esse novo empreendimento da construção de uma psicologia escolar crítica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu objetivo, neste trabalho, não foi responder a todos questionamentos que venho tendo, na minha vida profissional. Isto, ao meu ver, seria impossível num curto espaço de pesquisa e também seria ilusório, haja vista que, neste processo de apropriação das objetivações humanas, novas objetivações precisam ser produzidas e apropriadas. O conhecimento vai se desenvolvendo em espiral e cada vez que parece que respondemos alguma questão, outras se interpõem no nosso caminho e merecem nossa atenção.

Nesta caminhada, na elaboração desta dissertação, foi possível responder ao meu anseio de registrar a história do Setor de Psicologia Escolar da P.M.M. e também discutir sobre os fundamentos teóricos que estão presentes na prática destes profissionais, mas, ficou patente a necessidade de aprofundamento teórico que respalde, com cientificidade, a atuação dos psicólogos escolares. Não é possível ficar apenas na esfera do cotidiano, temos que avançar, na formação da genericidade para-si. Este é o nosso compromisso, enquanto representantes da Psicologia na escola.

A vinculação da teoria com a prática é fundamental, no contexto da construção de uma psicologia escolar crítica, perspectiva que eu tinha como finalidade imprimir a esse estudo. Os psicólogos escolares necessitam refletir sobre a sua prática e sobre as teorias que norteiam o seu trabalho. Precisam ter consciência destes conhecimentos que influenciam sua atuação direta, com todos os envolvidos no processo educativo. Ao meu ver, esta é uma lacuna ainda a ser preenchida.

Além desse aspecto, outra vinculação prioritária para a prática do psicólogo escolar é entre a Psicologia e a Educação. O psicólogo escolar não tem como objetivo apenas lidar com problemas de comportamento ou de aprendizagem, enquanto o professor responsabiliza-se pelo ensino. Ragonesi (1997) e Tanamachi (1997) enfatizam a necessidade do psicólogo, **dentro da educação**, buscando a compreensão do processo **ensino e aprendizagem**. O psicólogo, quando atua na escola, não é apenas um técnico que vai aplicar determinados procedimentos; ele é um

profissional que tem que se haver com as questões da Psicologia e da Educação, fazendo uma análise crítica dessa relação e dos conhecimentos produzidos nestes âmbitos.

A relação entre os processos psicológicos e pedagógicos são interdependentes, e cabe às pessoas envolvidas com a educação a compreensão da relação entre a subjetividade humana e o processo educacional (Ragonesi, 1997). Neste aspecto, concordo com esta autora, quando cita que na escola nós, psicólogos escolares, “temos o privilégio de estarmos inseridos em um dos processos mais vitais e fundamentais da humanização do homem: o momento em que ele pode apropriar-se do conhecimento e fazer dele um instrumento de desenvolvimento de suas potencialidades” (p. 241).

Diante deste fato, considero que nosso caminho em busca da construção de uma psicologia escolar crítica, embora iniciado, ainda é bastante extenso, pois, na escola, são várias as situações que se apresentam diante de nós que exigem conhecimentos tanto da educação em relação com a sociedade, como conhecimentos que nos levem a compreender o desenvolvimento psíquico deste sujeito que frequenta a escola (professores, pais, alunos, funcionários).

Cada ser que, ali, se coloca na nossa frente, vem carregado de uma história de vida, de uma individualidade construída na relação com outros homens, com sentimentos, afetos, amarguras, encontros e desencontros, querendo sempre acertar ou sobreviver às dificuldades que a escola e a vida lhes impõe. Cabe a nós compreendermos como se constitui a subjetividade e trabalhar em prol do desenvolvimento da humanidade de cada indivíduo. Esta compreensão também demanda muito esforço, muito aprofundamento teórico e muita sensibilidade e solidariedade para se colocar no lugar do outro, e contribuir para que ele consiga enxergar outras facetas da sua vida, de forma que possa tomar consciência do seu lugar, nesta sociedade dividida em classes, e possa ter o desejo e condições de transformar essa sociedade.

A escola tem como tarefa levar o indivíduo a tomar essa consciência e nós, psicólogos escolares, temos que participar desse processo de aproximação entre o ser humano e a educação. A formação do psiquismo humano, dentro de uma

abordagem histórico-cultural, embora pesquisada já por alguns autores, é um campo que merece ainda maior investimento e que deixo, em aberto, para novas pesquisas.

Para finalizar, gostaria de apontar que este trabalho de pesquisa foi fundamental para a reflexão de vários aspectos da Psicologia e da Educação, e que abriu novas perspectivas de pesquisas. Esta produção servirá de subsídios para a minha atuação profissional e também poderá trazer discussões para o Setor de Psicologia Escolar, reforçando posturas críticas já existentes, e fazendo repensar sobre algumas visões que precisam ser superadas.

Deixo aos leitores um material muito rico sobre o histórico do Setor de Psicologia Escolar da P.M.M. e sobre a opinião dos psicólogos, deste setor, sobre Educação, atuação do psicólogo escolar e concepções teóricas de desenvolvimento e aprendizagem, que, na certa, conduzirá a muitas outras conclusões e que poderão trazer contribuições para novas formas de atuação para os profissionais da área.

Vol 4

COSTA, C.R., SOUZA, T.E.R., BONCAGLIO, S.M. *Manuais em psicologia escolar*. Curitiba: Parna, 1995.

CUNHA, D.B.B. et al. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas ideias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba, 1990.

DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Análisis)*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. e MARKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Análisis)*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 310-36.

DAVIS, J. e OLIVEIRA, Z.M.R. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

DIAS, R. (Org.) *O público e o privado na educação: a experiência de privatização do setor Parna Maringá e Ipiranga*. Maringá: SED-Maringá, 1995.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEGA, R. M. A. P. (org.) *A Pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição de leitura e escrita*. Maringá: Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá, 1995. Mimeo.
- BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, V. 44, 1998.
- BOARINI, M.L. *Unidades Básicas de saúde: uma extensão da Escola Pública?* São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – IPUSP.
- COORDENADORIA GERAL DE BIBLIOTECA E EDITORA UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994. Vol.4
- COSTA, C.R.; SOUZA, I.E.R.; RONCAGLIO, S. M. *Momentos em psicologia escolar*. Curitiba: Pinha, 1995.
- CUNHA, B.B.B. et all. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.
- CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. Curitiba, 1990.
- DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- DAVIDOV, V. e MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-36.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z.M.R. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DIAS, R. (Org.) *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins*. Maringá: SED/Maringá, 1995.

- DOMINGOS, S. M. F. et al. Atuação do psicólogo escolar em na Rede de Ensino Municipal de Maringá. In: MESA REDONDA "AÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO" NA UNESP - Campus de Assis. Maringá, 1992. Arquivo do Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.
- DUARTE, N. *A Individualidade Para-si* (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, V. 44, 1998.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.) *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.
- FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FERREIRA, M. G. *Repensando a psicologia educacional*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- FERNANDEZ, A. Agressividade, qual o teu papel na aprendizagem. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. (org.) *Paixão de Aprender*. 2. ed. .Petrópolis: Vozes, 1993. p. 168-80.
- FESTINGER, L.; KATZ, D. *A pesquisa na psicologia social*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1974.
- FIGUEIREDO, L.C.M. *Psicologia, uma introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC, 1991.
- FORTUNA, T.R. Desenvolvimento infantil - como manejar comportamentos que provocam queixas. *Revista do Professor*, Porto Alegre, V. 12, N. 46, p. 41-45, abr./jun. 1996.
- FREIRE, M. O Sentido Dramático da Aprendizagem. In: GROSSI, E.P. e BORDIN, J. (org.) *Paixão de aprender*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 11-14.

- _____. O que é um Grupo. In: GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (org.) *Paixão de aprender*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 59-68.
- GABBARDO, L.M.R. Contribuições da psicologia soviética para o processo de alfabetização. *Educação*, Porto Alegre, v. 24, p.53-60, 1993.
- HELLER, A. *O Quotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- LANE, S.T.M. e SAWAIA, B. B. (orgs.) *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.
- LEONTIEV, A.N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. p. 59-83
- _____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. Ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. p. 119-42.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *Fundamentos da neuropsicologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos/EDUSP, 1981.
- _____. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.
- MALUF, M.R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CFP. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994 p. 157-200.

- MACHADO, A. M. e SOUZA, M.P.R. (orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos Rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MARCHI, E. L. et al. Psicologia e a escola pública: a atuação do setor de psicologia no município de Maringá. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, ano 1, vol. 1, n. 1, p. 205-12, 1996.
- MASINI, E. F. S. *Ação da psicologia na escola*. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda, 1978.
- MAZZEU, F. J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*, Campinas, V. 44, 1998.
- NOVAIS, M. H. *Psicologia da Educação e prática profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- OLIVEIRA, M.K. *VYGOTSKY. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995 a.
- _____. O Pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, V. 35, 1995 b.
- 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.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- _____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PETROVSKI, A. *Psicologia evolutiva y pedagogica*. Moscou: Editorial Progreso, 1985.
- PROJETO DE INTERVENÇÃO DO SETOR DE PSICOLOGIA ESCOLAR. Maringá, 1º. e 2º semestre de 1995, 1º. e 2º. semestre de 1996 e 1º. semestre de



1997. Arquivo do Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

PROJETO GERAL DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO MUNICIPAL DE MARINGÁ. Maringá, 1991. Arquivo do Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ. Maringá, 1988. Arquivo da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

PROPOSTA DE TRABALHO DO SETOR DE PSICOLOGIA ESCOLAR PARA 1990. Maringá, 1990. Arquivo do Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

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

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REGO, T.C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J.G. (org). *A indisciplina na escola - alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

RELATÓRIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO COMUNITÁRIA - 1983 A 1988. Maringá-PR (s/d). Arquivo da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES - QUATRIENIO - 1989-1992 - Vol.1. Maringá, 1992. Arquivo da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

RELATÓRIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - 2^o. PLANO COMUNITÁRIO PARA MARINGÁ - PROJETO CIDADANIA - 1993 A 1996. Maringá, 1996. Arquivo da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS PELO SETOR DE PSICOLOGIA ESCOLAR. Maringá, 1991 A



1993. Arquivo do Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.
- RELATÓRIO SEMESTRAL DO SETOR DE PSICOLOGIA, Maringá, 1^o semestre de 1997. Arquivo do Setor de Psicologia Escolar da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Maringá.
- ROCHA, A. A. V. A incostitucionalidade da privatização da escola pública Municipal. In: DIAS, R. (Org.) *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins*. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995. p. 65-78.
- RUIZ, A. R. e BELLINI, L. M. A experiência chamada escola cooperativa em Maringá: anotações sobre seu projeto pedagógico. In: DIAS, R. (Org.) *O público e o privado na educação: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas fins*. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995. p. 53-64.
- SALLES, L.M.F. A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, agosto de 1995. p.25-33.
- SANT'ANNA, H. N. *A psicologia escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 4. ed. Campinas: Cortez - Autores Associados, 1994.
- SELLTIZ, C. et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U., 1974.
- SETOR DE PSICOLOGIA ESCOLAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - PREFEITURA MUNICIPAL DE MARINGÁ. Atas de reuniões realizadas no período de 1990 a 1996.



- SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P. & DORAY, B. (orgs.) *Elementos para uma teoria Marxista da subjetividade*, pp. 147-178, São Paulo: Edições Vértice, 1989.
- SHUARE, M. *La psicologia soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- TANAMACHI, E.R. *Psicologia Escolar: tendências e avanços da psicologia na educação escolar*. Marília, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília.
- _____. *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. Marília, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
- TOMANIK, E. A. *O olhar no espelho: "conversas" sobre a pesquisa em ciências sociais*. Maringá: EDUEM, 1994.
- THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, BIBLIOTECA CENTRAL. *Normas para apresentação de trabalhos*. 4 ed. - Curitiba: UFPR, 1994. 7 V
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, BIBLIOTECA CENTRAL. *Normas para apresentação de trabalhos*. 6 ed. - Curitiba: UFPR, 1996. 8 V.
- VAN DER VER, R.; VALSINER, J. *VYGOTSKY - uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1989. p. 103 a 117.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.
- _____. *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

- _____. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.
- _____. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *Estudos sobre a história do comportamento – símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKI, L.S. *Obras completas V*. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- YAZLLE, E. G. *A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo – subsídios para uma ação necessária*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. *Atuação do Psicólogo Escolar: alguns dados históricos*. In: CUNHA et al. *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 12-38
- ZAGURY, T. *O adolescente por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

**- ANEXO "A" -ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM AS
PSICÓLOGAS DA S.E.**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Área de atuação:

Data do ingresso na Secretaria de Educação:

Faculdade em que se formou:

Ano da formatura

Mestrado? _____ Onde? Em que área?

Cursos de especialização, extensão e/ou outros? (Enumere os principais)

Outras atividades anteriores como psicólogo? _____ Quais?

Outras atividades profissionais simultâneas? _____ Quais?

ENTREVISTA

01. Atualmente, quais as atividades desenvolvidas por você na(s) escola(s) em que trabalha?

02. Para você o que significa ensinar?

03. Qual a função da escola no processo de aprendizagem da criança?

04. Qual o papel do professor e do aluno no processo educativo?

05. Qual a contribuição que o psicólogo pode dar aos educadores em relação ao processo educativo?

06. Qual a contribuição que o psicólogo pode dar aos alunos em relação ao processo educativo?

07. Como você tem realizado a avaliação da potencialidade e dificuldades de aprendizagem das crianças? Que instrumentos você utiliza?

08. Como o psicólogo pode contribuir para o enfrentamento das dificuldades que surgem no processo educativo? (OPTATIVA)



09. Do seu ponto de vista, quais os fatores que dificultam o processo ensino-aprendizagem?

10. Como tem sido a relação entre o psicólogo escolar e os professores da Rede Municipal de Ensino de Maringá? (Qual a expectativa que o professor tem em relação ao trabalho do psicólogo?)

11. Na sua opinião, como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo?

12. Que autores e conteúdos você estudou e tem estudado atualmente? E o que ainda pretende estudar?

13. Com quais autores você tem afinidade em termos teóricos? Em termos práticos eles têm auxiliado seu trabalho? De que forma?

14. Quais as teorias de aprendizagem e desenvolvimento têm contribuído mais com o seu trabalho prático nas escolas?



ANEXO “B” - RESPOSTAS OBTIDAS NA QUESTÃO 08 (OPTATIVA)

ANEXO “B” - RESPOSTAS OBTIDAS NA QUESTÃO 08 (OPTATIVA)

COMO O PSICÓLOGO PODE CONTRIBUIR PARA O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES QUE SURGEM NO PROCESSO EDUCATIVO?

Primeira Resposta

Uma coisa que a gente sempre discute, é o seguinte: você tem, numa sala de aula, 30, 35 alunos, que estão aprendendo de formas diferentes, em ritmos diferentes. O que o professor faz? Ele avança, ele tem que avançar em função da maioria. Muitas vezes, esses que não aprendem, eles vão ficando para trás, ou vão para reforço, ou ficam, só. O que que a gente poderia estar fazendo?

Uma das coisas que a gente tem discutido, que eu percebo, seria estar trabalhando mais próximo do professor. Por exemplo, hoje, na nossa estrutura na Prefeitura não dá, que era o que a gente fazia antes quando tinha uma escola. A gente começava a trabalhar onde? No planejamento. No planejamento, dando sugestões de atividades; estando sempre em salas de aulas, observando a turma, a dinâmica, o relacionamento; tendo momentos para estar conversando com professor, para estar vendo como as coisas estão acontecendo, sugerindo outras alternativas para resolver algum problema ou não, simplesmente para melhorar algumas coisas; discutindo sempre, sugerindo muita atividade, esta é uma forma de acompanhar.

Quando a gente tinha condições de acompanhar o grupo de reforço, quando o reforço existe, isso é um absurdo, também. Os grupos de reforço, na forma que existe, que é simplesmente, eu acho que é Moisés quem fala, que é um reforçar, isto é, você já forçou uma vez e não deu certo e você está forçando de novo, não é uma coisa que funciona. É uma coisa que é imposta e o grupo de reforço tem funcionado assim. Mas, se a gente tivesse a possibilidade de trabalhar com esses grupos, de mudar, de contribuir para modificar essa forma de realizar, atividade paralela, se não quiser chamar de reforço, com acompanhamento mais próximo, com atividades diferentes, vendo, analisando, discutindo, sugerindo atividades, seria uma forma de enfrentar essas dificuldades.

Isso é muito nessa coisa de estar sempre discutindo, sugerindo, mudando, mudando formas de trabalho, a dinâmica, mudando as atividades, vendo, discutindo o que o aluno traz, tentando entender...

Segunda Resposta

Sabe, Marilda, eu acho, eu comecei naquela escola, especificamente nesta, quando o bonde estava andando. Eu já avisei a direção que a gente deveria começar diferente. No começo do ano, deveríamos ter, em mãos, uma avaliação da escola, feita pelos professores, do que foi o ano anterior, o trabalho do orientador, do supervisor, do diretor, dos professores e do psicólogo escolar. Eu acho que esse diagnóstico é fundamental. Então, eu acho esse olhar institucional é essencial. Antes de eu chegar à escola, nem sempre nós temos essa oportunidade, mas eu acho que é o ideal.

A partir dessa análise institucional, elaborar junto com os colegas profissionais, de todas as instâncias, o projeto político-pedagógico da escola a ser desenvolvido, durante o ano letivo. É isso que eu acho que tem que ser feito. Quando fica explicitado o papel de cada um, os objetivos, os alvos, as metas que se quer atingir, durante aquele ano, o fazer se torna mais fácil. O duro é que, muitas vezes, nós estamos tão envolvidos com o fazer que não conseguimos planejar. Ai fazer vai se constituindo numa colcha de retalhos.

Terceira Resposta

Olha, eu acho que a gente tem muita coisa para estar contribuindo, sim. Eu acho que, dentro dessa coisa do fracasso escolar, mesmo, eu acho que a gente tem um papel assim... eu tinha um professor que falava que o dia que o psicólogo conseguisse realmente se fazer ouvir, a psicologia acabaria.

E eu penso muito nisso, tem muitas coisas que a gente tem um papel fundamental. Às vezes, até se tem muito de preconceito com a área... o professor, mesmo o pedagogo, às vezes, muito na relação, o que que acontece? Ele passa a ver só de um ângulo. Eu acho que o psicólogo ajuda nesse sentido, a gente vê muito os dois lados da moeda, da gente estar mostrando uma série de questões ligadas tanto à aprendizagem, ao aluno, ao processo educacional, ao comportamento.

Eu vejo que a psicologia contribui bastante, quando fala na questão do ser humano, das relações, eu acho que a gente tem uma contribuição muito grande



nesse sentido, que, às vezes, eu sinto que fica meio falho, junto à equipe, às escolas, nessa hora, eu acho que a gente pode dar uma grande contribuição.

Quarta Resposta

Primeiro, estar dando esse apoio, compreendendo com o professor como essas dificuldades surgem. Eu acho que é importante se inteirar desta compreensão tanto do aluno, como do professor e da equipe técnica e estar descobrindo formas de superar essas dificuldades. Estar acreditando, sempre, que essas dificuldades podem ser superadas, estar buscando em teorias e experiências formas de estar lidando com essas dificuldades, estar montando trabalhos em cima dessas dificuldades. Estar discutindo com a equipe, mesmo, e o que pode mudar.

Às vezes, a gente acha que essas orientações são muito básicas e que a escola já tem, que o professor já tem, muitas vezes parece repetitivo, mas que são necessárias. Às vezes o que um grupo precisa são coisas simples e que você pode estar observando e reestruturando com eles. Eu acho que o psicólogo é importante, por isso, ele estar vendo, estar percebendo, no contexto, todas as dificuldades e possibilidades, de uma forma mais geral e estar desfocando sempre do indivíduo, do aluno.

Eu acho que isso é importante, porque a tendência da escola é colocar sempre a dificuldade no aluno que está tendo ou aquele problema de comportamento ou de aprendizagem e estar perdendo o todo. Outras dificuldades, outras condições que estão presentes, que estão interferindo, que podem ser trabalhadas para poder mudar essa condição, essa dificuldade nem sempre são observadas.

Eu acho que o psicólogo sempre tem que estar trabalhando, nas relações interpessoais. Quando fazemos reuniões, reuniões de professores, por exemplo, a gente tem impressão, também, que a gente está falando de coisas básicas, questões de relações interpessoais e o quanto isso interfere na escola, na aprendizagem do aluno, no desenvolvimento desses alunos mesmo. Então, estar sempre trabalhando, lidando com essas relações no contexto escolar.



Quinta Resposta

Muitas coisas eu já falei... eu acho que a gente pode contribuir tendo uma visão geral da criança, da situação, a gente conhecer e estar orientando o professor. Às vezes, a gente vê professor assim meio angustiado, meio perdido, meio ansioso, sem saber lidar muito bem com a situação, então eu acho que devemos servir de apoio para o professor. Eu acho que não é só a crítica, mas a gente servir de apoio também, estar orientando, estar junto em determinadas situações, estar discutindo... acho que eu já falei algumas coisas atrás.

Sexta Resposta

Eu acho que eu já coloquei, eu acho que é por aí. Eu acho que vai chegar um momento em que o psicólogo vai assumir como uma das suas atribuições o trabalho psicopedagógico, mesmo, dele discutir, entender bem o funcionamento da escola, em torno da questão da aprendizagem, do professor, do aluno e estar procurando ter algumas pistas para que as coisas tomem um rumo certo.

Eu acho que é, a partir de uma compreensão maior sobre o processo de aprendizagem, sobre o que é dificuldade de aprendizagem, como ela se processa na escola, nesse sentido, sobre o estilo de aprendizagem que os alunos possuem, como que o professor pode compreender isso e ajudar esse aluno a adquirir as habilidades que são necessárias para ele poder retomar o processo de aprendizagem dele, o que significa para ele voltar a aprender, o que significa para o professor ter um aluno que não aprende, que vantagens que tem tirar essa criança da escola e viver num mundo onde as pessoas não tem capitais culturais iguais, que vantagem que tem.

Eu acho que são muitos os questionamentos e eu acho que, talvez, a gente não dê conta de tudo e que também nem é nosso papel dar conta de tudo, de todas essas questões, mas pelo menos criar possibilidades de relacionamentos saudáveis, relacionamentos construtivos, relacionamentos, assim, que sejam interessantes para todos que estejam envolvidos, que possibilitem a criação de uma idéia de coletivo, de participação, de diálogo... São possibilidades ...

