

## **O PSICÓLOGO ESCOLAR DIANTE DO FRACASSO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Caroline Andrea Pottker

### **Introdução**

Este artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento abordaremos de forma breve, uma visão sobre o fracasso escolar, em um segundo momento, discorreremos sobre a atuação do psicólogo escolar e no terceiro momento serão expostos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural referente ao processo de escolarização.

### **Uma Visão sobre o Fracasso Escolar**

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

Patto (1990) destacou através do livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” que o processo social do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola. Salientou que a escola pública apresenta diversas inadequações, como um ensino de má qualidade, a desqualificação de seus alunos em relação ao potencial de aprender, bem como, a desvalorização social daqueles alunos menos favorecidos. Para a autora, o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos, ou seja, a forma como o sistema foi organizado é o que impede o sucesso do processo educacional que visa o desenvolvimento pleno de competências em habilidades diversas dos alunos.

O sistema educacional brasileiro hoje, mais do que nunca, defronta-se com vários desafios que precisam ser encarados com mais firmeza, tais como elevadas taxas de analfabetismo, carências na educação básica, grande número de professores

despreparados, altos índices de evasão escolar e repetência. Segundo Proença (2004, p.22), “a qualidade do ensino oferecido encontra-se muito abaixo do mínimo esperado para um ensino de qualidade”.

Collares e Moysés (1996) complementam que o fracasso escolar se constitui em um problema social e politicamente produzido, sendo que essa questão deve ser resgatada em uma dimensão coletiva e não como um problema individual, nem mesmo somatória de problemas individuais. Atualmente, tem-se a tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído, ou seja, em relação ao fracasso escolar este seria uma produção social.

Dessa forma, é importante entender o fracasso escolar como uma circunstância, como um momento que conduz a uma possibilidade de pensar alterações a partir de um processo de transformação. Caldas (2005) salienta que a escola, suas queixas, relações, devem ser pensadas em movimento, bem como, ser levado em conta o contexto sócio-histórico para a compreensão dos problemas escolares.

De acordo com Patto (1990), os aspectos psicológicos, biológicos ou comportamentais não devem ser os únicos aspectos que devem ser tomados como causa dos problemas educacionais, mas também, a influência do contexto escolar e das relações estabelecidas dentro do processo educacional.

Conforme pesquisa realizada por Maluf & Bardelli (1991), os professores atribuem o mau desempenho dos alunos, sobretudo a causas familiares e a problemas de saúde física, já os alunos atribuem o seu mau desempenho basicamente à falta de motivação e esforço, à dificuldade de compreender os conteúdos propostos em sala de aula. Outra pesquisa (Bray, 2009) realizada sobre o fracasso escolar, também com professores, tanto de escolas públicas como privadas, comprovou que os mesmos atribuem com maior frequência às causas do fracasso escolar a problemas orgânicos, emocionais ou familiares dos alunos. Com isso, pode-se constatar que com o passar dos anos, as pesquisas continuam apontando que a responsabilidade pelo fracasso escolar permanece sendo atribuída a questões individuais do aluno ou de sua família.

Bray (2009) constatou ainda que a diferença entre o fracasso escolar, de crianças que frequentam escolas públicas e privadas, refere-se ao fato dos alunos de escolas

privadas possuírem, melhores condições financeiras, assim são mais assistidos por profissionais especializados (psicólogos, médicos, fonoaudiólogos, etc.) quando ocorrem problemas escolares.

Segundo Bossa (2002), o número de crianças encaminhadas para consultório médico, diagnosticadas pelas escolas como tendo algum tipo de problema é muito grande, e a maioria não apresenta nenhum tipo de anormalidade. Estes encaminhamentos para profissionais de saúde, conforme Boarini (1998), implicam na prática histórica e polêmica “psicologizar” e “medicalizar” os problemas escolares.

O processo de “psicologizar” é apontado por Tanamachi (2000) como um processo que ocorre quando o psicólogo escolar, fazendo uso do modelo clínico, assume as funções de diagnosticar e tratar os problemas de aprendizagem dos alunos, sem levar em consideração as possibilidades da produção dos problemas de aprendizagem pelo ensino. Assim, os encaminhamentos por problemas escolares ou dificuldades de comportamento e aprendizagem são denominados pelos psicólogos segundo Souza (1997) como queixa escolar.

Considerando que o fracasso escolar é um tema que está diretamente ligado à queixa escolar, e esta por sua vez a atuação do psicólogo escolar, passamos a discorrer sobre a atuação do psicólogo escolar diante do fracasso escolar, assim como, o movimento por parte de alguns psicólogos na construção de um pensamento crítico na área de Psicologia Escolar.

### **A Atuação do Psicólogo Escolar**

De acordo com Souza (2000) o fracasso escolar no Brasil vem se refletindo nos serviços de saúde mental, oferecidos a população na área da Psicologia, tendo como principal motivo de encaminhamento a queixa escolar, a qual vem sendo compreendida como o resultado de problemas individuais e familiares dos alunos encaminhados. A mesma autora ainda complementa, a queixa escolar é tida como uma dificuldade do aluno em aprender, decorrente de déficits cognitivos, intelectuais e emocionais.

Cada vez mais psicólogos tem sido procurados em clínicas e instituições educacionais para atuar de alguma forma com crianças e adolescentes que são

encaminhados pela escola ou pela família, por apresentarem dificuldades sejam de aprendizagem ou do comportamento. Segundo Meira (2003) na grande maioria dos casos, os profissionais limitam o processo de avaliação ao diagnóstico do aluno, aceitando a queixa como um dado real, concreto e verdadeiro. O psicólogo muitas vezes busca enquadrar a criança com o problema numa categoria que reforça a crença de que a criança seria a culpada pelo fracasso.

Dessa maneira, a escola tem se estabelecido mais como um instrumento de exclusão social do que de produção de condições dignas de vida. Souza (2000) destaca que o fracasso é produto da escola e resgata questões para o psicólogo, dentre elas, o papel desempenhado pela Psicologia na produção da exclusão, por meio de suas concepções *medicalizantes* a respeito da queixa escolar.

Diante de várias críticas feitas à prática do psicólogo escolar, como a predominância do modelo clínico na escola, conforme Antunes (2003), uma das mais severas críticas referiam-se a maneira como os testes psicológicos eram utilizados e suas conseqüências para o educando, seus resultados eram usualmente interpretados como atribuições próprias do sujeito, fazendo incidir sobre ele a determinação dos ditos “problemas de aprendizagem”.

Assim, alguns autores (Meira, 2000, 2003; Souza, 2000; Tanamachi, 2000, 2003) diante desta realidade, começaram a desenvolver estudos, buscando a constituição de uma Psicologia mais crítica na área escolar, que se comprometa com a finalidade de transformação da escola e sociedade.

Na construção por um pensamento crítico na Psicologia Escolar, Meira (2000) destaca alguns elementos importantes, para que os psicólogos escolares possam contribuir de maneira decisiva, e assim, nas escolas sejam favorecidos os processos de humanização e apropriação da capacidade de pensamento crítico. Um destes elementos refere-se à concepção do profissional sobre o fracasso escolar, a qual deve partir de uma “análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações e que se situa em um contexto histórico concreto” (Meira, 2003, p.27).

Para Silva, Facci, Eidt, Tuleski e Barroco (2008), fazer uma ciência crítica, que permita a desnaturalização das explicações sobre o não aprendizado dos alunos, deve

envolver o exercício “(...) de pôr os fatos em relação entre si e com as condições objetivas da realidade” (p.415). Reafirmam ainda a importância de desconfiar do que se mostra naturalmente constituído, para além das aparentes apresentações do insucesso escolar, pois o fenômeno educacional deve ser analisado em suas inter-relações com o processo histórico.

Dessa forma, o psicólogo escolar precisa sustentar e fundamentar seus conhecimentos numa perspectiva mais crítica. De acordo com Meira (2000), uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato, negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas, apanhar a totalidade do concerto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Como teoria crítica, esta autora apresenta a Psicologia Histórico-Cultural, a qual compreende que “a relação entre o homem e a sociedade é de mediação recíproca, o que significa que os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (Meira, 2003, p. 19).

A Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem que se desenvolve em estreita ligação com seu contexto histórico e que tem como objeto de estudo a atividade do homem no plano psicológico, propondo a compreensão do ser humano inserido em uma determinada cultura, com suas ferramentas desenvolvidas e aperfeiçoadas no curso da história social da humanidade, em meio às contradições demonstradas pelos princípios da dialética (Tuleski 2008).

Dessa forma, o psicólogo escolar interessado em um ponto de vista crítico deve segundo Tuleski (2008), buscar na teoria e no método de análise de Vigotski a compreensão dos fenômenos psicológicos para uma sociedade que se transforme pela ação consciente de seus homens. A autora ainda explica que a apreensão do seu método Materialismo Histórico Dialético, permitirá pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas.

Diante do exposto, abordaremos alguns fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, bem como as influências marxistas, como o método materialismo histórico

dialético citado acima, direcionando os pressupostos para a compreensão deste referencial aplicado à Psicologia Escolar.

### **Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar**

A Psicologia Histórico-Cultural foi fundada pelo pesquisador russo, Lev S. Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev. Nesta abordagem, segundo Shuare (1990), Vigotski foi primeiro a introduzir o método do Materialismo Histórico Dialético reconhecendo a sua importância, valorizando a historicidade e a interação social na formação do psiquismo. Quando Vigotski (2004) propôs uma Psicologia Geral, se empenhou para trazer para a Psicologia, o método citado acima, o qual foi proposto por Karl Marx (1818 - 1883) e Friedrich Engels (1820-1895).

O psicólogo russo buscava construir uma Psicologia fundamentada no marxismo, que parte de uma filosofia que concebe o homem como um ser histórico. Mais especificamente Vigotski (2007) procurou uma abordagem abrangente que possibilita-se a descrição e explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais.

Portanto, Tuleski (2008) explica que “a unidade colocada como necessidade da psicologia e da ciência em geral de sua época, só poderia ser alcançada através de um método unificador”. A autora complementa que esse novo método seria o Materialismo Histórico Dialético, usado na Psicologia para estudar o homem, visava abranger as questões sociais e este seria compreendido no momento de suas relações. Para a nova Psicologia, Vigotski (2004) acreditava segundo este método, que era importante partir do mais desenvolvido para compreender o menos desenvolvido, ou seja, é necessário entender o homem primeiro no seu contexto sociocultural, para então entendê-lo de modo singular.

Vigotski (2004, p. 285) afirma que “(...) o conhecimento científico tem que se libertar da percepção direta” e que “(...) a base do conhecimento científico consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado” (p. 289). Deve-se estudar os fenômenos psicológicos considerando sua forma, totalidade e

o momento de sua intervenção, por isso, que o pesquisador precisa buscar a essência do fenômeno dentro de um contexto histórico determinado.

De forma mais resumida Martins (2006) descreve que o método marxista pressupõe como ponto de partida a apreensão do real empírico, que analisado por meio dos processos de abstração vai resultar no concreto pensado, que será ainda contraposto ao objeto inicial, que agora fora captado em sua totalidade concreta. Assim, o intuito é a superação do aparente na busca da essência do fenômeno.

Assim como o método marxista, a Psicologia histórico-cultural também foi influenciada por outros conceitos do marxismo. Segundo Meira (2003), Marx entendia o homem como um ser histórico e social, que se constrói nas e pelas relações sociais, e que precisa entrar em relação com a natureza e com outros homens para que suas necessidades sejam atendidas. O homem, como síntese das relações sociais, nunca é só objeto, mas é sujeito das relações sociais e, ao mesmo tempo que é produto da sociedade, é também quem a produz.

O homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade (Leontiev, 1978). Dessa forma, o homem se apropria da natureza externa a ele, transformando e a si mesmo, por meio do trabalho. Para Engels (1990), o trabalho criou o próprio homem e contribuiu para a consolidação de seus laços societários. Com isso, a diferença fundamental entre o homem e os animais é a força de trabalho, pois “o homem modifica a natureza e a domina, exerce sobre ela uma influência intencional e planejada a fim de alcançar objetivos previamente planejados” (Engels, 1990, p.22). Eles realizam as modificações na natureza em função da satisfação de suas necessidades, criando os objetos para isso, que Engels citado em Vigotski (1995) chama de ferramentas, as quais pressupõem as atividades especificamente humanas, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção.

No texto “O homem e a Cultura”, Leontiev (1978) traz a passagem do animal ao homem, o qual é tornado sujeito do processo social de trabalho, primeiramente sobre a ação das leis biológicas, onde seus órgãos se adaptam as condições e as necessidades de produção, bem como, pelas leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da

própria produção e os fenômenos que ela engendra. O homem então é hominizado, quando se apropria da cultura criada pelas gerações antecedentes.

Este processo de hominização, da transformação em humano decorre dos processos de objetivação e apropriação. Segundo Facci, Barroco e Leonardo (2009), o homem apropria-se de um objeto natural e o transforma em instrumento para auxiliá-lo em sua relação com a natureza. Em outras palavras, o objeto é objetivado com uma função social e internalizado como características do gênero.

Outra característica que diferencia o homem dos animais refere-se à apropriação ou aquisição do homem pela cultura. De acordo com Leontiev (1978) a aprendizagem no homem é um processo de reprodução, nas propriedades dos indivíduos, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana. Nesse processo de reprodução o homem se apropria de instrumentos e signos, os quais o permitem apreender, compreender e intervir no mundo.

Para Vigotski (1995) os instrumentos são meios que servem para dominar os processos da natureza, ou seja, é o meio para a atividade externa do homem. Enquanto que os signos são meios artificiais produzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-regulação, de controle do comportamento do homem. Vigotski (2007) esclarece que o uso de meios artificiais, a transição para a atividade mediada, muda todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas superiores podem operar. Com isso, constata-se que a mediação permite que se desenvolva as funções psicológicas superiores, sendo isto melhor explicado no tópico a seguir.

### **Desenvolvimento e Aprendizagem: Funções Psicológicas Superiores**

Vigotski defendia uma escola de qualidade, onde a educação escolar tem o compromisso de favorecer aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, a partir das mediações, ao serem transmitidos os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade.



Sobre isso, Duarte (2000) destaca a importância de entendermos que na psicologia vigotskiana “a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna “sujeito” de suas ações” (p.110). Saviani (2005) esclarece que a função da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos culturais, leitura, escrita, sistema numérico e todos os fundamentos das ciências que possibilitam o acesso ao conhecimento erudito.

Assim, para Leontiev (1978), são as aquisições de conhecimentos elaborados ao longo da história e a capacidade de fazer uso de instrumentos que caracterizam o nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo. O processo de aquisição de instrumentos humanos e a habilidade de organizar o próprio comportamento são os indicativos do nível cultural do indivíduo. Desta forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória, atenção, linguagem, etc.) e a aquisição de instrumentos culturais superam as limitações biológicas à medida que são substituídos os métodos primitivos de atuar na realidade e desenvolvidos outros mais eficientes, originários do processo de evolução histórica.

Para Vigotski (2001), as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem dos processos psicológicos elementares, que são de origem biológica (estruturas orgânicas). Assim compreende que a complexa estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e social. De acordo com o autor russo, todas as funções psicológicas superiores, tais como abstração, memória lógica, atenção concentrada, entre outras funções, caracterizam-se pela utilização de mediadores, por se desenvolverem coletivamente e por serem voluntárias.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem seu início desde a tenra infância. O desenvolvimento psicológico está atrelado ao desenvolvimento orgânico e ao sócio-histórico. De forma alguma, os autores soviéticos reconhecem o desenvolvimento orgânico e biológico, apenas não atribuem exclusivamente a estes fatores uma predominância para o desenvolvimento psíquico humano. A esse respeito,

Vygotski (1995, p. 39) afirma que “na filogênese, o sistema da atividade do homem está determinado pelo desenvolvimento dos órgãos bem naturais, bem artificiais. Na ontogênese, o sistema da atividade da criança está determinado simultaneamente tanto por um como pelo outro”.

De acordo Vygotski (2001), cabe a escola a transmissão do saber sistematizado, e, é por meio da mediação promovida pelo professor, que a criança se apropria do conhecimento científico e desenvolve-se psicologicamente. O professor, então, como expõe Facci (2004), constitui-se como mediador entre os conteúdos curriculares e os alunos, no processo ensino-aprendizagem. “O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, ajudando a criança a guiar o seu comportamento” (Facci, 2007, p. 151). Por isso, ao ensinar os conhecimentos científicos, a educação escolar tem um papel importante nesse processo de transformação das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. O professor, portanto, atua como mediador entre os conceitos científico e o aluno.

Os conceitos científicos, para Vygotski (2001), são apropriados com base em outros conceitos já internalizados pela criança. Estes conceitos científicos são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolares, já os conceitos espontâneos referem-se aqueles conceitos construídos a partir de observações, manipulação e vivência direta da criança, por exemplo, pato (Vygotski, 2001). Vygotski (2001) aponta que o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos não coincide com o do desenvolvimento dos espontâneos, mas existe entre ambos uma relação de profunda reciprocidade, que seria impossível se os caminhos percorridos no desenvolvimento destes fossem idênticos.

A aprendizagem desses conceitos científicos na escola ocorrerá através do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento e a aprendizagem não são independentes, como também não se sobrepõem um ao outro, ou seja, o processo de desenvolvimento segue a aprendizagem. O desenvolvimento ocorre em dois níveis: o real, que consiste naquilo que o indivíduo consegue fazer sozinho, e o desenvolvimento

próximo, que se forma pelos conteúdos que o indivíduo consegue executar com ajuda ou por imitação(Vigotski 1977).

A esse respeito Vigotski (2001) afirma que a aprendizagem deve focar a zona de desenvolvimento próximo, ou seja, nas funções que ainda não estão desenvolvidas completamente. O ensino adequado é o que tem em vista os conhecimentos que a criança não consegue fazer sozinha, mas que tem subsídio para realizar com o auxílio de outrem ou por imitação.

Assim, a estrutura que não está consolidada no presente e encontra-se na zona de desenvolvimento próximo, por influência do processo de aprendizagem torna-se desenvolvimento real, é automatizado e internalizado e torna-se parte da estrutura psíquica. Desta forma, o conhecimento do indivíduo é transformado continuamente pelas novas informações de que ele se apropria e pelas experiências vividas. O processo de desenvolvimento do ser humano é contínuo e está intrinsecamente ligado à aprendizagem, sendo por ela modificado.

De acordo com Vigotski (2001), a escola deve trabalhar com o nível de desenvolvimento próximo, pois ensinar a criança o que ela já sabe é estéril, já que o intuito é ter um ensino que proporcione o domínio na utilização dos mediadores culturais. A aprendizagem escolar, então, leva ao desenvolvimento do indivíduo, bem como a formação dos conceitos científicos.

Neste sentido, o processo de aprendizagem está atrelado ao desenvolvimento e este segue a aprendizagem, conforme explicita Vigotski (1977):

(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 1977, p.47).

Neste prisma a educação é essencial, pois, de acordo com Leontiev (1978, p.267), ela se caracteriza por um “processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas”.

Neste sentido, Bock (2000) afirma que a educação escolar tem como princípio fundamental possibilitar o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, sendo a educação entendida como um meio de conduzir o indivíduo ao processo de humanização.

O processo educativo, segundo Saviani (2005), constitui-se no ato de promover intencionalmente, em cada ser humano, a humanidade que é produzida pela coletividade ao longo da história. Então o objetivo da educação é identificar e sistematizar os conteúdos culturais que devem ser apropriados pelos indivíduos para que esses se humanizem e, ao mesmo tempo, estudar estratégias que sejam adequadas para atingir tal processo de humanização.

### **Considerações Finais**

O psicólogo escolar através do conhecimento das especificidades do processo de desenvolvimento da criança trabalha em prol da melhora do ensino, precisa deixar para trás as práticas de classificar e diagnosticar a criança e com isso auxiliar aos professores e diversos profissionais. É preciso compreender a produção do fracasso escolar, como um problema produzido historicamente, que veio apresentando realidades de exclusão e desigualdade social.

O profissional da Psicologia deverá buscar uma prática pautada numa teoria crítica, que proporcione ações mais humanizadoras e transformadoras, buscando um ensino de qualidade nas escolas. Com a Psicologia Histórico-cultural, seus conceitos de desenvolvimento e aprendizagem poderá se compreender como se dá este processo ensino-aprendizagem dentro das escolas, nas mediações e relações sociais entre alunos e professores. Com o conhecimento da zona de desenvolvimento próximo, poderá compreender como se dá a aprendizagem, e assim podendo intervir junto aos professores, pois a zona de desenvolvimento próximo permite delinear o futuro

imediate da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (Vigotski, 2007).

Dessa forma, através da zona de desenvolvimento próximo, os conteúdos científicos poderão ser aprendidos pelos alunos, resultando em saltos qualitativos no seu desenvolvimento, cabendo ao professor fazer a mediação entre os alunos e os conteúdos curriculares, isto contribuirá para construir a consciência reflexiva da criança.

Nesta perspectiva, há uma ruptura com as explicações anteriores sobre o fracasso escolar e as práticas tradicionais do psicólogo. O psicólogo pode ser um mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar, ou seja, das histórias de fracasso escolar (Tanamanchi & Meira, 2000).

Dessa maneira, a escola passa a ser compreendida como um “espaço em que as relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tal” conforme afirma Souza (2000). Segundo a mesma autora, o psicólogo que recebe uma queixa/fracasso escolar, precisa compreender que esta constitui-se em um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que *a priori* esse profissional desconhece e virtude da complexidade do fenômeno e da formação restrita que recebe.

A queixa é apenas a aparência, (Tanamanchi & Meira, 2000) o nível imediato que se caracteriza como uma representação isenta de análise, cabendo ao psicólogo mediar a compreensão da essência do que foi apresentado, por meio da investigação, identificando as possibilidades concretas existentes para a superação dessa condição, constituindo-se no desafio da intervenção.

Com base no referencial teórico crítico da Psicologia, a finalidade do psicólogo escolar “situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior” (Meira, 2003, p.57), tendo como função social, contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica. Dessa forma, o objeto de estudo passa a ser “o encontro entre o sujeito humano e a educação” (Meira, 2003, p.55).

Diante do fracasso escolar constituído na educação brasileira há muito anos, conforme mostram as diversas pesquisas citadas neste artigo, observa-se que se o psicólogo escolar continuar atuando da mesma forma, haverá mais alguns anos de fracasso nas escolas. Por isso, esse artigo vem apresentar um novo caminho para a prática do psicólogo escolar, através de uma teoria crítica que possa vir orientar a sua atuação frente à realidade das escolas brasileiras e com isso encontrar soluções para a superação destas condições de exclusão e desigualdade social.

### **Referências**

Antunes, M.A.M. (2003) *Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico Crítico*. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Boarini, M. L. (1998). *Indisciplina escolar e dificuldades de aprendizagem escolar: questões em debate*. *Apontamentos*, Maringá, n.69.

Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bock, A. M. B. (2000). *As influências do Barão de Munchausen na Psicologia da Educação*. In: Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L. e Proença, M. P. R. (Org.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bray, C. T. (2009). *Queixas escolares na perspectiva de educadores das redes públicas e privadas: contribuição da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Caldas, R. F. L. (2005). *Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual*. *Psicologia: teoria e prática*. São Paulo, v.7, n.1, jun.

Collares, C., & Moyses, M. A. (1996). *Preconceito no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez.

Duarte, N. (2000) *A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. *Educação & Sociedade*. Ano XXI nº 71, Julho.

Engels, F. (1990). *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.

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

Facci, M. G. D.; Barroco, S.M.S.; Leonardo, N.S.T. (2009) A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da Psicologia Histórico-cultural. In: Tomanik, E.A; Caniato, A.P; Facci, M.G.D. *A constituição do sujeito e a historicidade*. Campinas: Alínea.

Leontiev, A. N. (1978) *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

Maluf, M. R.; Bardelli, C. (1991) As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: teoria e pesquisa*; 7(3): 263-71 set.-dez.

Martins, L.M (2006) *As aparências enganam: Divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED, 2006. Cultura e Conhecimento. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17—2042.Int.pdf).

Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: Tanamachi, E. R; Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M.E.M. (2003) Construindo uma concepção crítica da Psicologia escolar: Contribuições da Psicologia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, E. M, Antunes, M. A. M.(Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo

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

Proença, M. (2004) A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A.M; Proença, M. *Psicologia escolar em busca de novos rumos*. (PP.19-38). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9ª edição. Campinas, SP: Autores Associados.

Shuare, Marta. (1990). *La psicología soviética tal como yolaveo*. Moscou: Editorial Progreso.

Silva, G. L. R.; Facci, M. G. D.; Eidt, N. M.; Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. (2008). Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de escolarização? Um debate a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. Em Almeida, M. A.; Mendes, E. G. & Hayashi, M. C. P. I. (Orgs.), *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares* (pp. 413-421). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Org.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, Eduem.

Tuleski, S. C. (2009). Em defesa de uma leitura histórica da teoria vigotskiana. In: Facci, M. G. D. Tuleski, S. C. & Barroco, S. M. S. *Escola de Vigotski: contribuições para a Psicologia e a Educação*. Maringá: Eduem.

Vigotski, L.S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Luria, A.R Leontiev, A. Vigotski, L.S. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, p. 31-50.

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

Vigotski, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



**Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia**

*Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?*

**Universidade Estadual de Maringá**

**ISSN 1679-558X**

---

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins  
Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *Formação Social da Mente: 6<sup>a</sup> ed.* São Paulo: Martins  
Fontes.