

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DE UMA VISÃO INDIVIDUALIZADA

Marilda Gonçalves Dias **Facci** – UEM

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Nosso objetivo neste texto é discorrer sobre a avaliação das dificuldades no processo de escolarização, utilizando como fundamentos conceitos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, vamos, também, apresentar algumas reflexões sobre o Programa de Medição de Competências Socioemocionais. Em um primeiro momento abordaremos sobre o fracasso escolar e a avaliação psicrométrica e, na sequência, apresentaremos uma proposta de avaliação fundamentada no método instrumental, elaborado L. S. Vigotski. Concluindo, entendemos que a avaliação deve contribuir para que o aluno possa demonstrar suas potencialidades, como também deve oferecer informações que possibilitem a escola trabalhar para a superação das dificuldades no processo de escolarização. Assim, as políticas educacionais devem primar por criar condições objetivas adequadas para que o processo ensino-aprendizagem se efetive com qualidade, em prol da emancipação de todos os alunos e não incentivar a realização de avaliações discriminatórias.

Palavras-chave: fracasso escolar, avaliação psicológica, competências socioemocionais, Psicologia Histórico-Cultural.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO DE UMA VISÃO INDIVIDUALIZADA

No final do ano de 2014 tivemos contato com a proposta de avaliação das habilidades não cognitivas de crianças e jovens, que deveria ser realizada em grande escala no Brasil, com vistas a proposição de uma escola de qualidade. Trata-se do Programa de Medição de Competências Socioemocionais, denominado *SENN*A (*Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment*), produto de iniciativa do

Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Nessa linha de avaliação das habilidades não cognitivas foi lançado em Julho de 2014 o Edital n. 044/2014 - Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, vinculado ao ministério da Educação, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). A chamada teve como objetivo apoiar projetos que tivessem como proposta criar de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais, por meio da formação de professores, buscando uma melhoria da educação básica na rede pública.

O edital se respaldou na pesquisa realizada naquele Programa, cujos resultados parciais foram compilados no relatório intitulado "Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas", elaborado pelo economista Daniel Santos e pelo psicólogo Ricardo Primi (SANTOS e PRIMI, 2014), a partir de pesquisa realizada com 24.605 alunos oriundos de 14 regiões, 79 cidades, 431 escolas e 1062 turmas no Rio de Janeiro.

Nesse relatório os autores afirmam que "[...] as pesquisas revelam que o conjunto de características socioemocionais contribui aproximadamente tanto quanto as cognitivas na determinação do êxito escolar, tal como medido por notas, probabilidade de abandono e escolaridade final atingida" (SANTOS e PRIMI, 2014, p. 21). Para os autores, hoje, na Psicologia existe um consenso de que uma forma eficaz de analisar a personalidade humana consiste em investigar cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores, a partir dos constructos do Big Five¹: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional. Tomando como referencia esses constructos, Santos e Primi (2014) elaboraram um instrumento para avaliar a personalidade dos alunos e chegaram as seguintes conclusões: "Os dados coletados nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro mostram que as características socioemocionais dos estudantes estão entre os principais determinantes de seu desempenho escolar medido pelos resultados de português e matemática em testes padronizados" (p. 72). Também concluíam que:

Ao investigar os fatores que explicam diferenças individuais em características socioemocionais, chama a atenção o elevado impacto exercido pelo incentivo que os

¹ "Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter." (SANTOS e PRIMI, 2014, p. 16)

pais dão aos filhos para estudar. A quantidade de livros no domicílio mostrou estar fortemente associada ao desenvolvimento de atributos socioemocionais no sentido favorável ao aprendizado, especialmente a Abertura a Novas Experiências. [...] Encontramos também evidências de que características dos colegas de sala podem afetar significativamente o desenvolvimento socioemocional individual." (SANTOS e PRIMI, 2014, p. 72)

Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e a Associação Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE vieram a público repudiar e rejeitar a adoção, como política pública, desse tipo de avaliação, uma vez que poderá reforçar a exclusão escolar e social dos estudantes no contexto de escolarização.

O documento da ANPEd afirma o seguinte:

As ações e estratégias que balizam as políticas e, conseqüentemente os exames, não são neutras nem destituídas de valores, mas correspondem e apontam para um ideal de sociedade que precisa ser democraticamente debatido. As questões da avaliação são questões de currículo e, portanto, uma arena política, ideológica, cultural e de poder. (ANPEd, 2014, p. 2)

Entre as preocupações com tal proposta estão questões ideológicas que permeiam essa avaliação, que não consideram fatores sociais, culturais e a possibilidade que os indivíduos têm de acesso ao conhecimento em uma sociedade desigual. Chama a atenção o fato de fazer uma relação direta entre características de personalidade, desempenho escolar e incentivo que os pais dão para estudar, como fatores que podem explicar o processo de escolarização de alunos, numa postura que individualiza os problemas e não leva em conta a historicidade dos fenômenos e a base material que tem produzido um elevado índice de alunos que estão fracassando na escola.

Preocupante é, também, tratar da formação da personalidade como se esta dependesse ou fosse atrelada somente ao próprio indivíduo ou à sua família. Na perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural, quando vamos analisar a formação da personalidade entendemos que esta é constituída, conforme propõe Leontiev (1983), por meio do conjunto de das relações estabelecidas pelo indivíduo como mundo, por meio de sua atividade. Em essência, conforme propõe Marx e Engels (2002) o homem é síntese das relações sociais, portanto não pode ser analisado em nível individual, sem analisar as mediações que estabeleceu no seu desenvolvimento ontogenético. Fazer uma relação direta entre personalidade - família - e bom desempenho acadêmico, é, no mínimo, desconsiderar a ideologia que permeia a escola e a sociedade e a desigualdade social, uma vez que, conforme propõe Vygotski

(1996) a formação da personalidade está atrelada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, estas, se desenvolvem por meio da apropriação da cultura.

A apresentação de informações sobre esse programa de avaliação de competências socioemocionais nos incita a pensar na avaliação psicológica das dificuldades que ocorrem no processo de escolarização, discussão que consideramos pertinente em realizar em um Grupo de Trabalho-GT de Psicologia da Educação da ANPEd. Não vamos falar da avaliação da personalidade; nosso objetivo é tratar aqui, da avaliação das dificuldades no processo de escolarização, utilizando como fundamentos conceitos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural. No entanto, vamos, no decorrer do texto, apresentar algumas reflexões sobre tal Programa de Medição de Competências Socioemocionais. Neste texto, vamos abordar as queixas relacionadas a apropriação dos conhecimentos e a avaliação realizada pelos psicólogos.

1. AS QUEIXAS ESCOLARES E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O psicólogo, conforme afirma Patto (1990), desde o final do século XIX teve como função, na escola, medir a inteligência por meio dos testes psicológicos, selecionando alunos aptos e não aptos para aprender. Alchieri e Cruz (2003) afirmam que a Psicologia se desenvolveu associada à sistematização dos processos psíquicos básicos e ao uso experimental de formas de medidas psicológicas que tinham como objetivo verificar os estágios de desenvolvimento e aprendizagem humana. Fazendo uma trajetória histórica dos avanços da avaliação psicológica, esses autores observam que o período de 1836 a 1930 foi uma fase fecunda para o aprofundamento desses conhecimentos, tendo com referência estudos e publicações médicas, científicas e acadêmicas. O desenvolvimento da avaliação psicológica no Brasil esteve vinculado ao desenvolvimento de pesquisas, do ensino de técnicas e procedimentos ligados aos instrumentos psicológicos em sua aplicação no país, e caminhou juntamente com as explicações acerca do fracasso escolar, entendido aqui como abandono da escola e reprovação. No entanto, ainda hoje, os testes são cultuados no âmbito da escola e utilizados em grande escala como recurso para avaliar os alunos, tal como vimos no Programa de Medição Socioemocionais, comentado no início deste texto.

Nas primeiras décadas do século XX, conforme Boarini (1998, p. 21), devido ao movimento higienista, muito presente na sociedade brasileira, os problemas escolares eram justificados por problemas de saúde do aluno. Nesse sentido, “as condições da escola pública e a incompetência do aluno” eram apontadas como as

grandes vilões do sistema de ensino. O problema, realmente, de acordo com as explicações da época, era o baixo nível de inteligência dos alunos, e, segundo a autora, era o médico quem avaliava e orientava a escola para manter as condições físicas e psíquicas dos alunos dentro da moralidade exigida na época. Essas explicações - é necessário afirmá-lo - são retomadas no momento atual, em que as crianças estão recorrentemente sendo medicalizadas e diagnosticadas como disléxicas, com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre outros problemas tidos como decorrentes de questões biológicas, conforme afirmam Moyses e Collares (2011), sem questionar questões sociais e o modo como tem ocorrido o processo ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de mencionar também a forte influência que teve a Teoria da Carência Cultural, importada dos Estados Unidos por volta dos anos de 1960, na compreensão da reprovação de muitos alunos no sistema escolar. Segundo essa teoria, o aluno que fracassava era socialmente desfavorecido. Os educadores dessa época explicavam o fracasso escolar como resultante da desnutrição decorrente das precárias condições de saúde e de baixo Quociente de inteligência-QI, proveniente da falta de estimulação linguística, da imaturidade e de carência afetiva; essa mesma carência encontrada no documento do Instituto Ayrton Senna, quando responsabiliza a família por não incentivar seus filhos no estudo. O fracasso escolar teria como causa também aspectos sociais ou culturais; no entanto, conforme comenta Patto (1990), o “social” restringia-se ao ambiente socioeconômico e familiar em que vivia a criança carente. Não se questionava, por exemplo, por que a criança era carente, por que o ambiente familiar era precário, ou se era precário realmente; e não se estudava a dimensão econômica, política e social da dominação cultural. A “diferença cultural”, na prática, era encarada como “deficiência cultural”, e as explicações fornecidas continuavam no âmbito do indivíduo.

Na década de 1970 as pesquisas sobre o fracasso escolar passaram a considerar também as práticas escolares, relacionando-o, conforme Facci (1991) a causas várias, como: o confronto escola x população atendida; o desconhecimento dos professores sobre os programas e práticas escolares utilizados na escola e mesmo em seu trabalho em sala de aula; a burocracia pedagógica, a formação inicial e em serviço - inadequada para compreender os problemas no processo de escolarização; a rotatividade dos professores; falta de autonomia no trabalho, uma vez que a equipe de técnicos da escola era quem definia a metodologia a ser seguida - além de outros

aspectos presentes no contexto escolar. Nesse momento, constatamos que a escola também passou a ser encarada como a grande “culpada” pelo fracasso escolar; no entanto, a análise não saía de dentro das instâncias escolares e não tinha uma compreensão maior dos fatos que interferiam negativamente na prática pedagógica. Novamente, a análise baseava-se em aspectos individuais: ora era a criança, ora era o professor, ora era a escola quem justificava o fracasso escolar

Na década de 1980 Patto (1984) trouxe para o centro de discussão a visão ideológica da Psicologia, mostrando quanto ela estava comprometida com a ideologia liberal, que coloca nos indivíduos a responsabilidade pelos seus sucessos e fracassos. A autora continua essa discussão ainda nesse período, discorrendo sobre a produção do fracasso escolar (PATTO, 1990). Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), investigam o estado da arte sobre o fracasso escolar. Segundo as autoras as explicações para esse fato continuam sendo guiadas por um viés psicologizante, individualizante, embora outra vertente, localizada em menor número, que explica o fracasso com base no materialismo histórico, analisando a base material que produz o fracasso escolar, também se apresenta nas dissertações e teses analisadas.

A partir da década de 1990 o discurso da crítica se instaura, embora não hegemonicamente, e ganha força na história da Psicologia Escolar e Educacional, rompendo com visões tradicionais. Souza (2003) traz para análise a importância de compreender o processo de escolarização, os bastidores nos quais acontece a produção do fracasso escolar. Nessa linha de raciocínio, Tanamachi e Meira (2003, p. 27) destacam que o psicólogo, ao lidar com as queixas escolares, com as dificuldades no processo de escolarização, deve fazer uma “análise da relação entre o processo de produção da queixa escolar e os processos de subjetivação/objetivação dos indivíduos nele envolvidos, como uma mediação necessária à superação das histórias de fracasso escolar”. Entram em debate discussões acerca da desigualdade de acesso ao conhecimento na sociedade capitalista e indaga-se qual seria a função social da escola. Também se observa que a escola é gerida a partir da ideologia da sociedade capitalista. Compreende-se, então, que o fracasso escolar é produzido socialmente e, portanto, não pode individualizar o problema ou mesmo considerar, como fizeram Santos e Primi (2014), que fatores da personalidade podem causar o fracasso escolar.

Romper com essa visão tradicional não é uma tarefa fácil, no tocante tanto à compreensão das causas do fracasso escolar como à forma como se avaliam as queixas

de dificuldades no processo de escolarização, principalmente porque os psicólogos têm se apegado ao uso dos testes, sem muitas vezes, vislumbrar outras formas de avaliação. Ainda hoje os estudos sobre avaliação continuam presentes, e no caso da escola, conforme pesquisa realizada Lessa e Facci (2011) no Estado do Paraná, por exemplo, podemos afirmar que os psicólogos que atuam na escola continuam fazendo avaliação segundo a forma tradicional, calcada na psicometria e principalmente em testes de inteligência. Além disso, podemos retomar, também, os estudos de Santos e Primi (2014), mencionado anteriormente, que dá grande valor aos testes para medir a dinâmica da personalidade. Este é um fato curioso, pois a literatura tem demonstrado que muitas críticas têm sido feitas aos testes formais de inteligência, como se observa nos estudos de Patto (1997) e Beatón (2001), que, analisando as limitações destes instrumentos, questionam, entre outros aspectos, a forma como são padronizados, a falta de uma base teórica que fundamente os testes, a utilização desse recurso apenas para fazer diagnóstico e não para propor alternativas de trabalho, a padronização inadequada para determinadas classes sociais e a utilização de testes somente para classificar e discriminar.

Leontiev (1991, p. 61), ao discutir os princípios do desenvolvimento mental das crianças com deficiência intelectual, compreende que a utilização de testes para medir o coeficiente de inteligência é inadequada, uma vez que os testes dão uma “ideia superficial do nível de desenvolvimento” e não auxiliam na proposição de alternativas para trabalhar com alunos com vistas a superação das dificuldades. Vygotsky e Luria (1996) também questionam o uso dos testes de inteligência, uma vez que avaliam somente o grau de conhecimento, e não o talento e as potencialidades da criança. Vigotski (2000) enfatiza que os testes formais avaliam somente o que se encontra no nível de desenvolvimento real, e não o que se encontra no desenvolvimento próximo – conceitos que veremos no próximo item.

Os estudos de Vigotski acabaram influenciando a forma de avaliação difundida no Brasil a partir de 1990, por meio da avaliação denominada mediada ou assistida. Linhares, Escolano e Enumo (2006), destacam que essa forma de avaliação tentou superar aquela avaliação padronizada, estática. Os autores propõem uma avaliação centrada na mediação e no nível de desenvolvimento próximo, mas não analisam o processo de escolarização e o contexto escolar.

Fazendo uma breve síntese, podemos dizer que na atualidade a visão psicométrica ainda é bem presente, mas existem também outras possibilidades de atuação, que consideram as condições em que ocorre a produção da queixa escolar e buscam formas de investigação que destaquem as potencialidades dos alunos, e não as suas deficiências. É sobre uma possibilidade de superação de uma avaliação psicométrica, ideológica, que não leva em conta os determinantes histórico-sociais, que vamos discorrer no próximo item.

2. AVALIANDO A POTENCIALIDADE DOS ALUNOS

Iniciaremos este item primeiramente falando do método instrumental como possibilidade de avaliar o desempenho cognitivo dos alunos para, em seguida, abordar alguns encaminhamentos que consideramos importante apresentar para o processo de avaliação psicológica.

Para discorrer sobre o método instrumental primeiramente faz-se necessário esclarecer que a Psicologia Histórico-Cultural é fundamentada no marxismo, no método do materialismo histórico e dialético; portanto, ao pensar em mediação é importante lembrar que, com a utilização de recursos mediadores e de instrumentos físicos e psicológicos, o homem transforma a realidade, assim como ocorre uma transformação no seu psiquismo, conforme propõe Leontiev (1978). Os instrumentos criados para transformar a realidade carregam em si os traços característicos do desenvolvimento dos homens, conforme entendimento do autor.

Todo comportamento humano, de acordo com Vygotski (1995), é mediado. O autor russo escreve que, no processo de transformação da natureza, o homem vai criando dispositivos artificiais que contribuem para o domínio dos seus próprios processos psíquicos e de suas ações sobre a realidade. Esses dispositivos são denominados instrumentos físicos e instrumentos psicológicos ou signos. Os instrumentos físicos modificam a realidade externa dos indivíduos e podem modificar também os objetos; são ferramentas que se interpõem entre o homem e a natureza. Por sua vez, os signos modificam a realidade interna dos indivíduos, são direcionados para a psique (VIGOTSKI, 1996). Esses instrumentos psicológicos criados pelos homens, por exemplo, a linguagem, as formas de numeração, a escrita, os dispositivos que auxiliam a memória, os mapas, desenhos e outros signos, auxiliam na ação dos sujeitos.

Vygotski (1995) afirma que na ontogênese a criança vai aprendendo a usar recursos mediadores para agir sobre o mundo. Nesse desenvolvimento a criança vai dando saltos qualitativos que vão mudando sua relação com os objetos e as pessoas ao seu redor. Ela vai ampliando sua capacidade de ação e de controle voluntário do próprio comportamento. Com a utilização de mediadores ela pode estabelecer uma nova relação com a realidade, transformando suas ações em operações intelectuais, e não em simples estímulos para dar resposta ao meio. Nesse sentido, Vigotski (1996) afirma que a inclusão dos instrumentos no processo de comportamento desencadeia a formação de funções novas e que o emprego de um instrumento psicológico eleva e amplia as possibilidades do comportamento, pois põe ao alcance de todos o resultado das produções humanas. Então, à medida que a criança vai se apropriando dos recursos mediadores já elaborados pelos homens, mais complexa vai se tornando sua atividade, mais conexões vão sendo formadas no seu cérebro e cada vez mais ela vai conseguindo subordinar sua conduta às exigências sociais. Na realidade, Vygotsky e Luria (1996) entendem que a criança vai se reequipando e se apropriando dos recursos mediadores do ambiente pela mediação estabelecida com os adultos. Os autores afirmam:

Todo o comportamento da criança passa a ser reconstruídos; a criança desenvolve o hábito de reprimir a imediata satisfação de suas necessidades e impulsos e de retardar as reações imediatas a estímulos exteriores, de modo que, utilizando meios indiretos e adquirindo as necessárias habilidades culturais, possa conseguir controle mais fácil e melhor sobre a situação. Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento das formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas. (p. 180)

Tal fato é de extrema importância quando se trata do processo de avaliação, tanto que Vygotsky e Luria (1996, p. 237) consideram que

[...] o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos.

Para os autores, o nível de desenvolvimento psicológico da criança pode ser medido pela forma como ela utiliza os métodos psicológicos internos e por sua habilidade em organizar funcionalmente o próprio comportamento. Essa capacidade é desenvolvida na interação com outros homens, pela apropriação da cultura.

Assim, o talento cultural “significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais; significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos.” (VYGOSKI E LURIA, 1996, p. 237); e é isto que

é importante ser observado no processo de avaliação: como a criança utiliza os recursos do ambiente para responder às tarefas que o examinador lhe propõe.

Vygotski (1995) entende que mais importante que o produto é o processo, os recursos que a criança utiliza para desenvolver a tarefa, como, por exemplo, comparar algo, memorizar, informar, eleger. Esse ponto difere das avaliações tradicionais, que geralmente só avaliam o que a criança já sabe, o que ela já internalizou, ou seja, o que se encontra no seu nível de desenvolvimento real. O nível de desenvolvimento próximo, conforme Vigotski (2000), aquele em que a criança resolve as atividades com o auxílio de alguém mais experiente e com recursos mediadores, geralmente é descartado no processo de avaliação tradicional.

Além de analisar o que se encontra no nível de desenvolvimento próximo, o método instrumental, para avaliar as queixas escolares, deve principalmente explicar os dados coletados, revelando as relações que a criança estabelece para resolver as atividades propostas. Interessa entender como as funções psicológicas superiores (memória lógica, abstração, atenção concentrada e outras funções) estão se desenvolvendo, e não simplesmente diagnosticar que a criança, por exemplo, tem dificuldade em memorizar. Quando tratamos da análise dessas funções, que nos dão indícios do desenvolvimento cognitivo da criança, é importante lembrar, conforme destaca Vygotski (1995), que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas primeiramente entre as pessoas, em nível interpsicológico, para depois serem internalizadas. Essas funções demandam voluntariedade e são desenvolvidas na coletividade.

Além de examinar as atividades realizadas, as respostas dadas e a explicação do desenvolvimento cognitivo da criança, também se deve fazer a análise genética, isto é, considerar a origem das dificuldades do aluno, superando a ideias de que os problemas estão cristalizados e não podem ser superados. A história das dificuldades da criança e a origem das deficiências do processo ensino-aprendizagem (que muitas vezes não oferece recursos para a criança aprender), precisam ser observadas, assim como a afetividade envolvida neste processo.

Resumindo o que foi apresentado, a preocupação do método instrumental é investigar como a criança está utilizando os recursos criados pela humanidade para resolver as tarefas cognitivas. Vigotski (1996, p. 100-101) afirma 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.”. Desta forma, entendemos que o psicólogo pode criar dispositivos, ferramentas e atividades capazes de avaliar a capacidade intelectual das crianças sem ficar preso a provas quantitativas e estáticas.

Quando o aluno é encaminhado ao psicólogo para ser avaliado a ação do profissional deve ocorrer em vários âmbitos, levando-se sempre em conta, primeiramente, a totalidade das relações sociais que produzem o fracasso escolar, mas não deixando de compreender esse indivíduo que está na escola e que ainda não se apropriou, muitas vezes, da leitura, da escrita e conteúdos a matemática. A análise do singular (o indivíduo), do particular (o contexto escolar) e da universal (a sociedade), deve fazer parte deste processo.

Um destes âmbitos remete à investigação do espaço intra-escolar que durante o processo de avaliação necessita ser analisado. Deve-se fazer uma análise da instituição, buscando entender os objetivos explícitos em implícitos em direção ao cumprimento da função da escola de socializar os conhecimentos científicos, conforme propõe Saviani (2003). É imprescindível conhecer o projeto político-pedagógico da escola, como esta se organiza para o desenvolvimento da prática pedagógica, que metodologias são utilizadas para ensinar, como o professor descreve e explica as dificuldades do aluno entre outros aspectos presente o contexto educativo. Quando se trata de investigar o contexto em que as queixas escolares são produzidas e as potencialidades dos alunos, é fundamental o auxílio dos professores e pedagogos na análise do desempenho do aluno na leitura, na escrita e na matemática. É necessário ter clareza das dificuldades pedagógicas que o aluno está passando, de quais conteúdos curriculares ele se apropriou e quais ele ainda não aprendeu.

Analisado o cotidiano da escola, temos que chegar até o sujeito que está em sofrimento por não aprender. Conhecer o aluno, sua vida familiar e seu desempenho em sala de aula faz parte do conhecimento dessa totalidade apresentada por Vigotski ao tratar do método instrumental. É importante levantar, com os pais e com o aluno, o histórico da constituição dos problemas escolares, o trabalho e as estratégias desenvolvidas para superar esses problemas, assim como as potencialidades dos alunos. Agora, sim, podemos lidar diretamente com o aluno, realizando atividades psicopedagógicas que indicam como o aluno está realizando as tarefas cognitivas, que recursos está utilizando, como está o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, e, é neste momento, que o método instrumental baliza a avaliação das dificuldades presentes no processo de escolarização de determinado aluno.

No processo ensino-aprendizagem o afeto também está presente. Vigotski (2000) afirma que afeto e cognição caminham juntas no processo educativo e que o aluno necessita ter interesse para aprender. Usando os conceitos desenvolvidos por Leontiev (1978), ele tem que ter um motivo (que o incita a ação) para aprender, além de do fato da escola ter sentido para o aluno. Esse motivo e o sentido, são desenvolvidos por meio das mediações realizadas na coletividade, em uma sociedade que não disponibiliza os mesmos recursos a todos os alunos de forma igualitária, aspecto fundamental de ser considerado no processo de avaliação das queixas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EM BUSCA DAS POTENCIALIDADES

Diante do que foi apresentado nas páginas anteriores, consideramos que o psicólogo na escola tem uma tarefa muito importante na avaliação das queixas escolares. Fazer avaliação, do nosso ponto de vista, não remete necessariamente a uma visão clínica. Isso pode ocorrer quando o psicólogo compreende as dificuldades escolares focadas nos indivíduos. Quando baseada nos princípios marxistas, a análise leva em conta a totalidade, mas, por outro lado, não desconsidera as particularidades dos indivíduos, a sua personalidade. No entanto, a personalidade, neste tipo de avaliação, não é compreendida como um sistema fechado, como Santos e Primi (2014) propõem.

O homem se forma, conforme analisa por meio das relações sociais; o homem, seguindo pressupostos de Marx e Engels (1998) quando tratam das teses de Feuerbach, é compreendido como síntese das relações sociais, que são vinculadas a classes sociais antagônicas, em uma sociedade capitalista. Essas relações decorrem da base material, da forma como os homens se organizam para transformar a realidade.

A análise das dificuldades escolares de um aluno específico parte de suas condições sociais, perguntando, por exemplo, que sociedade é esta, como os bens culturais e materiais são distribuídos, que ideologia está por trás da criança que fracassa (geralmente filha da classe trabalhadora), até que ponto em uma sociedade de classes é possível ter acesso igualitário aos conhecimentos científicos, que condições têm as famílias para acompanhar a vida escolar dos filhos e muitas outras questões que levam em conta a estrutura econômica de uma sociedade capitalista. São perguntas gerais, fundamentais para compreender o indivíduo, mas que não são contempladas em muitas pesquisas realizadas, como foi o caso da avaliação das competências socioemocionais

na qual Santos e Primi (2014) em nenhum momento analisam as relações estabelecidas na escola e muito menos a totalidade que envolve o desenvolvimento da personalidade.

Destarte, uma avaliação psicoeducacional com base no método instrumental contempla uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. É justamente nessas noções e conceitos que deve centrar-se o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores. O principal aspecto do método psicológico de análise proposto por Vigotski é estudar a totalidade do indivíduo, com as propriedades e funções das partes que o integram – não a soma das partes, mas as propriedades particulares que a constituem e que se inter-relacionam. Assim, para abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo humano, conhecer as potencialidades do aluno torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve o trabalho educativo que produz o sucesso e o insucesso escolar. Mais importante do que fazer um diagnóstico, é buscar, no dia a dia da prática pedagógica, recursos que ajudem os alunos a superar suas dificuldades e a utilizar os recursos criados pelos homens (instrumentos e signos) para resolver as tarefas cognitivas. No entanto, essa ação tem que ser coletiva na escola.

Conclui-se que a avaliação deve contribuir para que o aluno possa demonstrar seu talento, como também deve oferecer informações que possibilitem ao professor trabalhar com esse aluno para que ele supere suas dificuldades. Não basta, portanto, classificar, rotular, fazer pesquisa com um número elevado de alunos, conforme fizeram Santos e Primi (2014) ; é necessário entender que sociedade é esta que produz o fracasso escolar e como essa relação entre cognição e afeto vai se estabelecendo na constituição de indivíduos que não tem acesso as mesmas produções materiais e culturais.

Vygotski (1997, p. 151), ao falar da educação de crianças com deficiência intelectual, afirma:

O objetivo da escola, ao final de contas, não consiste em adaptar-se ao defeito senão em superá-lo. A criança atrasada necessita mais que a criança normal que a escola desenvolva nele os rudimentos do pensamento, posto que abandonado a sua própria sorte, não pode chegar apropriar-se dele. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas é brindar a criança mentalmente atrasada uma concepção científica do mundo, de revelar-lhe os vínculos existentes entre os fenômenos vitais fundamentais, os nexos de ordem não concreta, de formar nele, dentro da escola, uma atitude consciente para toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica.

Compreendemos que esses mesmos pressupostos devem guiar o ensino das crianças com queixas escolares. Segundo Vygotski (1997), é necessário que o educador compreenda que a apropriação dos conhecimentos científicos provoca transformações na capacidade intelectual da criança. Para tanto, deve ser focalizada uma concepção de educação calcada no vir a ser.

É com base nessa nova teoria da educação que devemos lutar para que todos os alunos possam obter o desenvolvimento máximo de suas potencialidades, pois, enquanto tivermos alunos que estejam se apropriando de poucos dos conteúdos ensinados na escola, crescerá o número de alunos alijados do processo de humanização por não se apropriarem dos bens culturais produzidos pelos homens. A emancipação do aluno, na escola, no entanto, passa pelo investimento que se faz nas políticas públicas no âmbito da educação e não se remete somente ao indivíduo isolado, mas sim a uma organização da sociedade como um todo que tenha, realmente, interesse em que todos os indivíduos aprendam. Avaliar as características da personalidade e considerar que estas são responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar dos alunos, querendo com isso constituir políticas na área da educação que podem formar professores habilitados para avaliar\desenvolver determinadas competências socioemocionais, é uma forma da sociedade, mais uma vez, reafirmar princípios liberais e isentar-se de enfrentar o grande problema que ainda enfrentamos na escola – o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

- ALCHIERI, João Carlos e CRUZ, Roberto Moraes. **Avaliação Psicológica: conceitos, métodos e instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. & PATTO, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, 30 (1). Recuperado em 07 de agosto de 2009 de <http://www.scielo.br/scielo.br>.
- ANPEd. **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do ministério da educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. Rio de Janeiro, 2014.
- BEATÓN, Guillermo Arias. **Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque Histórico-Cultural**. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. **A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar.** 1991. 100 fls. Monografia (Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico) – Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá.

LESSA, Patricia. Vaz. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo no ensino público do estado do paraná. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.15 no.1 Maringá Jan./June 2011 <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>

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

LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N.; VIGOTSKI, L. S. e outros (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Moraes, 1991. p. 59-76.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividade, consciência personalidade.** Havana: Pueblo e Educación, 1983.

LINHARES, Maria Beatriz Martins; ESCOLANO, Angela Coletto Morales; ENUMO, Sonia Regiana Fiorin. Avaliação Assistida: fundamentos teórico-conceituais e contribuições. In: LINHARES, Maria Beatriz Martins; ESCOLANO, Angela Coletto Morales; ENUMO, Sonia Regiana Fiorin (Orgs.) **Avaliação assistida: fundamentos procedimentos e aplicabilidade.**São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006. p. 15-32.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach).** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo e MEIRA, Marisa Eugenia Melillo (orgs). **A exclusão dos “incluídos”:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia.** Sao Paulo: T. A. Queiroz, 1984

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

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP.** [online]. 1997, vol.8, no.1 [citado 27 Julho 2006], p.47-62. Disponível na World Wide

Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=pt&nrm=iso>.

SANTOS, Daniel e PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. 2014. Recuperado em 10 de março de 2014 de educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/RioReportAv13.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados, 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício.; ROCHA, Marisa Lopes & TANAMACHI, Elenita do Rício e MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellillo e ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makiko. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Escogidas V – Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. & LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

