



Avaliação Psicoeducacional: uma Experiência com Enfoque Histórico-Cultural

Débora Mendes Baggio¹ , Priscila Ramos Gimenez dos Santos² 

Universidade de Maringá, Maringá-PR, Brasil

Resumo: Com o intuito de ampliar a discussão acerca do processo de avaliação psicoeducacional subsidiado pela teoria histórico-cultural, objetivamos com este relato, trazer uma compreensão acerca da avaliação como algo dinâmico, que precisa ser analisado além da esfera escolar, mas também sobre uma perspectiva social. Descrevemos a experiência de uma avaliação psicoeducacional, de uma criança estudante de escola pública, em um município do interior do Paraná, tendo como finalidade responder à demanda do departamento da Educação Especial da Secretaria de Educação, o qual versava sobre a inserção ou não da aluna em sala de recursos multifuncional. Tivemos enquanto método desta pesquisa qualitativa, o estudo de caso, o qual nos permitiu analisar a situação vivenciada pela criança em seu entrelaçamento com o complexo contexto. Como resultado ressaltamos que, enquanto profissionais de Psicologia, precisamos romper com ideias discriminatórias, classificatórias e segregantes, onde as dificuldades de aprendizagem se desvinculam do contexto social em que o aluno está inserido, como se a razão por não aprender estivesse somente no indivíduo. Sendo necessário, portanto, que a avaliação psicoeducacional ultrapasse o foco no aluno, compreendido enquanto fracassado, em direção a uma análise que considere as práticas pedagógicas envolvidas, a qualidade do ensino, as questões sociais e culturais nas quais a demanda emerge.

Palavras-chave: avaliação psicoeducacional, histórico-cultural, aprendizagem, educação

Psychoeducational Assessment: An Experience With Historical-Cultural Focus

Abstract: In order to broaden the discussion about the process of psychoeducational evaluation through the bias of historical-cultural theory, the objective of this work is to bring an understanding about this process as something dynamic, that needs to be analyzed beyond the school sphere, but also from a perspective Social. We report the experience of a psychoeducational evaluation of a public school student in a municipality in the interior of Paraná, in order to respond to the demand of the Department of Special Education of the Education Department, which dealt with whether or not the student in multifunctional resource room. As a result, we emphasize that, as psychology professionals, we need to break with discriminatory, classificatory and segregating ideas, where learning difficulties are disconnected from the social context in which the student is inserted, as if the reason for not learning was in the individual. It is necessary, therefore, that the psychoeducational evaluation surpasses the focus on the student, understood as failure, but considering the pedagogical practices involved, the quality of teaching, the social and cultural issues in which the demand emerges.

Keywords: psychoeducational assessment, historical-cultural, learning, education

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense. Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é psicóloga da Prefeitura Municipal de Umuarama. *E-mail:* psicologadeborabaggio@gmail.com

² Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense. Mestra em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. É Assessora da Educação Especial, com função Psicóloga na Secretaria de Educação do Município de Umuarama e realiza atendimento clínico. *E-mail:* priramosgimenez@gmail.com

Submetido em: 07/09/2020. Primeira decisão editorial: 16/12/2020. Aceito em: 25/03/2022.

Introdução

Com o avanço da discussão acerca dos Direitos da Pessoa com Deficiência e tão logo da necessidade de ações inclusivas que consigam romper com séculos de segregação deste público, há um reordenamento do olhar e de práticas destinadas a esta população. Em âmbito escolar, uma destas ações materializa-se por meio do Atendimento Educacional nas Salas de Recurso Multifuncional, o qual foi regulamentado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Ocorre que, frente à complexidade que tem permeado as relações humanas e as diversas demandas originadas e impulsionadas dentro do contexto escolar, não só o aluno compreendido deficiente intelectual é encaminhado aos profissionais com vistas a garantir um laudo psicológico que justifique o não aprendizado, mas todas aquelas que por inúmeras razões não correspondem ao padrão desejado e exigido de aprendizado.

Desta forma, a sala de recursos multifuncionais, que inicialmente propõe-se como um dispositivo de inclusão de alunos, traduz-se no dia a dia escolar como uma via de colocação de todos aqueles que sinalizam as fragilidades de nosso atual sistema educacional brasileiro. Materializando-se, assim, como um lugar de segregação.

Várias pesquisas na área da avaliação escolar têm sido realizadas, e o que tem se constatado é que grande porcentagem das crianças que são encaminhadas para avaliação, não apresentam, durante o processo, motivos que justifiquem sua realização. Há que se considerar que cada criança produz significado sobre o aprender e ao agir responde de acordo com suas vivências, muitas vezes diferente daquela esperada em sala de aula. Além do fato de que fatores externos ao contexto escolar também precisam ser considerados, o que nos leva a refletir que nem sempre a causa esteja em algo crônico e biológico na criança.

Dentro desse contexto, a Psicologia, que por muito tempo restringiu-se enquanto uma ciência preocupada na classificação dos sujeitos aptos e não aptos, têm buscado, por meio de algumas correntes críticas, a construção de novas práticas em favor da

Avaliação Psicológica no contexto escolar. Um olhar multideterminado para os fenômenos escolares, esforçando-se para despatologizar o aluno, que acaba sendo culpado por não aprender. Trabalho este que só será materializado quando a compreensão dos processos ensino-aprendizagem buscar a concretude que de fato os tem constituído, ou seja, o meio social e cultural em que estamos inseridos. Neste sentido, Facci, Eidt, Tuleski (2006) pontuam que:

A avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança [...] pois, não se trata como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 114 e 115).

Em vista disso, a avaliação precisa ir além daquela feita com o aluno. Necessita-se, também, de uma avaliação da escola, de sua metodologia de ensino, da relação escola-aluno, escola-família e, por fim, das relações sociais a que estamos submetidos, pois a formação desse aluno deve ser uma unidade entre sua história individual e sua história social. De acordo com Saviani (2012), a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada.

Na busca deste viés ético e conceitual, este trabalho descreve uma avaliação psicoeducacional realizada em uma escola pública de um município no interior do Paraná. Esta avaliação tinha como finalidade responder a uma demanda do departamento da Educação Especial da Secretaria de Educação, com o objetivo de inserção ou não da aluna, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Com vistas à reflexão do processo de avaliação e na compreensão deste, primeiro se faz importante elucidar, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia, como a Avaliação Psicológica é entendida:

processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação

do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas – métodos, técnicas e instrumentos. Os resultados das avaliações devem considerar e analisar os condicionantes históricos e sociais e seus efeitos no psiquismo, com a finalidade de servirem como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na modificação desses condicionantes que operam desde a formulação da demanda até a conclusão do processo de avaliação psicológica (Resolução CFP-007/2003).

Em suma, busca-se com este trabalho, contribuir para a compreensão do processo de avaliação psicoeducacional como algo posicionado com a própria política inclusiva. Defendemos, com a produção deste estudo, o papel da Psicologia de não segregação dos sujeitos compreendidos como “insuficientes”, e da construção de um projeto coletivo de emancipação humana.

Caminho Metodológico

Trazemos, neste relato qualitativo, o desenvolvimento de uma avaliação psicoeducacional, que assume nesta pesquisa a condição de estudo de caso. Isto, por termos buscado compreender, através de observações, entrevistas, atendimentos, análise de materiais e instrumentais utilizados pela escola e em apoio de revisão bibliográfica sob o tema, o contexto que trouxe a criança para a avaliação.

Na organização da avaliação junto à criança, conseguimos distinguir os passos, que também estão presentes na apresentação deste documento, conforme estudo de Gil (2017), daqueles esperados na pesquisa qualitativa.

Vejam, **formulação do problema:** Inquietações geradas a partir de uma problematização teórica em face de uma avaliação psicoeducacional tradicional, problematizada por alguns autores críticos de uma velha psicologia, como Patto (1999) que lançam alunos para diagnósticos a partir de leituras individualizantes e biologizantes, tínhamos enquanto psicólogas, demandas de avaliação advindas de solicitações das escolas municipais, acompanhadas, algumas vezes, de encaminhamentos

médicos que mencionava em sua solicitação os caminhos que eram para ser percorridos na avaliação, por exemplo, a aplicação do teste WISC-IV. Tudo isso acarretou um desejo de compreender melhor como se dá o processo de avaliação psicoeducacional. Feita então a **definição da unidade-caso:** o fenômeno a ser estudado, conforme Gil (2017), era a própria avaliação psicoeducacional, elegemos o caso qual íamos trabalhar com maior atenção.

A escolha da escrita que apresentamos neste estudo se deu pela especificidade da situação. Como orientado por Gil (2017), estabelecemos um roteiro com passos para a execução da avaliação, atendendo aos objetivos que tínhamos, a fim de chegar a um maior número de informações sobre a criança. Esse roteiro continha: observação, entrevistas, atendimentos em grupo e individuais, aplicação de instrumental formalizado e devolutivas. Durante o processo de avaliação, as informações e dados levantados foram compondo a análise da avaliação, etapa que também é definida por Gil (2017).

A análise esteve presente durante todos os períodos em que estivemos com a criança e também buscamos qualitativamente fazer a interpretação destas informações, com vistas à contribuição teórica para a área. Documentalmente, além desta descrição, construímos o relatório psicológico, de acordo com a Resolução do CFP 006/2019, contendo os resultados do processo avaliativo e as propostas para superação da problemática que nos foi apresentada, etapa definida por Gil (Gil, 2017) como a formalização da escrita.

Etapas Desenvolvidas sob Olhar Histórico-Cultural

A Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED do Estado do Paraná aponta que os alunos com indicativos de deficiência intelectual; deficiência física neuromotora; transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos: distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) serão ingressados nas Salas de Recurso Multifuncional a partir de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais desses alunos.

Tendo esta orientação, cada município estabelece seu fluxo de trabalho para o atendimento da legislação vigente. No município em questão, os professores ao identificarem dificuldades no aluno, faziam a formalização para profissional psicólogo. No caso estudado, as profissionais envolvidas com a aprendizagem da aluna, sinalizaram dificuldades na coordenação dinâmica global, no controle postural e coordenação motora fina. Na descrição da queixa, destacavam-se as seguintes informações: “identifica letras do alfabeto, mas não sabe utilizá-las”, na matemática “identifica cores primárias, mas não reconhece formas geométricas básicas”, “realiza contagem até o 60, porém quantifica com segurança até o 10” e “não retém conteúdos”, informações estas prestadas pela professora regente na época do encaminhamento para avaliação. Ressaltamos outros dados que consideramos pertinentes, estes dentro das habilidades sociais e práticas. “Faz poucas amizades”, “sente-se rejeitada pelos amigos”, “apresenta comportamento infantilizado e baixa autoestima”, “conta fatos fora do contexto”, “não apresenta autonomia na realização de tarefas”, “sempre necessita de ajuda para resolver atividades propostas na sala” e “não consegue terminar no tempo previsto”. A descrição de tais dificuldades foi posta na construção de uma hipótese de deficiência intelectual da criança.

A primeira atuação para coleta de dados foi a observação da aluna em sala de aula regular. Nesta, a turma desenvolvia atividades de matemática, a criança, sujeito dessa avaliação, solicitou auxílio da professora, que lhe atribuiu palitos de sorvete para a realização das operações, explicando como poderia utilizá-los. Nesta ação, isto é, solicitar e receber o apoio, já conseguimos visualizar potencial para desenvolvimento. Para Vigotski (1991), o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o primeiro se refere ao desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança consegue resolver sozinha; o segundo se refere ao nível de desenvolvimento potencial, que é “o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver” (Zanella, 1994, p. 97).

Nesse sentido, aquilo que a criança consegue desempenhar sozinha e aquilo que necessita de auxílio, seja de outros elementos ou de seu grupo social, Vigotski (1991) chamou de zona de desenvolvimento proximal. O aprendizado é responsável por criar essa zona. Nesse caso, através da mediação, aquilo que a criança conseguiria desenvolver hoje com assistência, ela será capaz de realizar sozinha futuramente (Rego, 1995). Fez-se perceptível o potencial para o desenvolvimento da atividade de matemática com auxílio de material concreto e de intervenções realizadas pela professora, o que pode nos apontar para a transformação desse potencial em desenvolvimento real em outras situações de aprendizagem.

No intervalo escolar, a aluna manteve-se sempre em contato com outras crianças, conversando no refeitório, posteriormente brincando no parquinho, acompanhando outro colega com Síndrome de Down, incluindo-o nas brincadeiras, e atenta a certos cuidados com este. Sabemos que “na escola, a criança vive um processo de socialização qualitativamente distinto, passando a internalizar novos conteúdos, padrões de comportamento e valores sociais. Será submetida a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais” (Miranda apud Lane & Codo, 2004, p. 134). Além de socializar-se, a aluna desenvolvia o cuidado e acolhida com o colega de turma. Todos esses dados se contrapunham às informações inicialmente apresentadas (“faz poucas amizades”, “sente-se rejeitada pelos amigos”, “não apresenta autonomia na realização de tarefas”), apresentando repertório para o desenvolvimento das habilidades sociais.

Em outra data, propusemos um atendimento em número menor de crianças, onde foram desenvolvidas técnicas lúdicas, por meio de jogos que objetivavam a estimulação da memória, pensamento rápido, cooperação. Na execução do jogo, foram colocados obstáculos para as crianças acharem as figuras, com o intuito de observar o processamento das informações. Neste, a aluna apresentou dificuldades para compreender os comandos, mas, com auxílio das demais crianças nas primeiras rodadas, concluiu com êxito. Pode-se observar que

com mediação, atuando na zona de desenvolvimento próximo, a aluna foi capaz de concluir o que lhe era proposto, o que nos leva a pontuar que tais aquisições não constituem em habilidades naturais ou inatas sob as quais os sujeitos possuem ou não, mas que são aprendidas no processo cultural.

Em uma visita à escola, com o intuito de dialogar com a professora sobre demandas da criança e a compreensão desta com relação à aprendizagem, a docente informou que houve um avanço significativo da aluna em relação ao ano anterior, relatando que a aluna tinha muita dificuldade em relação à dimensão global espacial, coordenação motora e organização de seus materiais, e que houve uma melhora nesses aspectos. Mencionou que a aluna demonstrava muita vontade de aprender, era assídua nas aulas, receptiva na hora das atividades, solicitava por auxílio quando não compreendia as atividades propostas. Assim, pelos dados coletados, pudemos apreender que, com atividades e mediações pedagógicas, a aluna avançava no desenvolvimento.

Obtivemos informações sobre seu desenvolvimento, bem como dados da constituição familiar. Com relação à gestação, a genitora expôs ter sido uma gravidez com algumas complicações, sendo de risco, pois tinha pressão alta. Com o nascimento prematuro de oito meses, ambas necessitaram de hospitalização por 15 dias. A respeito das condições de saúde da filha, a responsável relatou que há dois anos, quando a filha tinha por volta de 8 anos, necessitou ficar internada por conta de uma infecção de ouvido e, devido a essa situação, a criança reclamava de dificuldades com a audição. A genitora pontuou ainda que a professora pediu para levar a filha em uma consulta com oftalmologista, pois acredita que a aluna vem apresentando dificuldades para visualização no quadro. Nesta data, tendo ciência dos dados e informações trazidos pela mãe, orientou-se a esta senhora, a procurar a Unidade Básica de Saúde para solicitar encaminhamento para a criança realizar consulta médica com otorrinolaringologista e oftalmologista.

Diante dessa informação e dos dados trazidos pela genitora, foram realizados importantes questionamentos sobre fatores de risco (etiológicos e biomédicos) e o momento da exposição da aluna a

esses fatores, que neste caso seria desde o período pré-natal e perinatal, se estendendo a sua infância.

A fim de compreender melhor sobre as habilidades conceituais, sociais e práticas dessa aluna, bem como a idade de início das manifestações de dificuldades no desenvolvimento, e com o intuito de complementar os dados acerca da hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, optou-se pela aplicação, pela psicóloga avaliadora, da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4ª Edição (WISC – IV), que é um instrumento psicométrico, e escala de mensuração da inteligência. Vale discorrer aqui para melhor análise que: “a deficiência mental é uma condição complexa. Seu diagnóstico envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos-biomédicos, comportamentais e educacionais” (Carvalho & Maciel, 2003, p.148).

Com a aplicação de instrumental formal, chegamos em alguns pontos que precisavam, naquele momento, serem trabalhados com a aluna, pois na média geral da população com a sua idade, estavam em defasagem, por exemplo, as habilidades de memória operacional. Estas são de suma importância para que a pessoa tenha capacidade de armazenar informações por um tempo curto, mas também suficientes para usar a informação durante a realização de uma tarefa. Prejuízos nessa habilidade podem acarretar em dificuldades para seguir instruções de tarefas, dificuldade na realização de cálculos ou resolução mental de problemas matemáticos, dificuldade para fazer conexão de um parágrafo com outro e também dificuldade em realizar duas tarefas ao mesmo tempo (Lawrence et al., 2016).

Na análise, levou-se em conta os potenciais evidenciados durante a realização da avaliação, tais como: as habilidades de raciocínio verbal que de modo simples diz respeito a capacidade de organização e aplicação do conhecimento por meio da linguagem e as habilidades de velocidade de processamento que se referem a capacidade de manter e realizar tarefas simples que requerem foco e atenção. Estes aspectos no momento da avaliação se encontravam deficitários no desenvolvimento da aluna, visto que esta apresentou dificuldades: de entendimento e compreensão para executar algumas atividades; para

se manter concentrada em atividades propostas em sala de aula pela professora ou em momentos lúdicos com a execução de jogos e brincadeiras. Em alguns momentos, também mostrou dificuldades de situar-se no espaço tempo, como: mostrou-se confusa em relação ao dia da semana e se já havia realizado o lanche durante o intervalo, ou não.

Vale pontuar que “a mensuração da inteligência continua com muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico de deficiência” (Carvalho & Maciel, 2003, p. 150). Por meio da análise desta mensuração, pode-se ter um panorama dos potenciais e dificuldades da criança frente ao aprendizado e, a partir disso, realizar os devidos encaminhamentos para que se elabore estratégias que vão ao encontro às necessidades da criança. O uso de instrumental formal, representou nesse processo avaliativo somente mais um recurso para compreensão global da criança. Mantemos clareza da busca por ultrapassar a visão organicista de diagnóstico dos problemas de aprendizagem, os quais depositam no aluno a culpa por não aprender. Neste sentido, o foco soberano era romper com a ideia classificatória, discriminatória e estigmatizantes, que, por vezes, o uso dos testes promove, quando usados fora de contexto.

Pensando na integralidade do atendimento da criança e de a avaliação não apenas sinalizar prejuízos, mas propor alternativas de superação, no encerramento do processo propusemos alguns encaminhamentos compreendidos como pertinentes ao avanço da criança. Tendo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, em seu Art.11, coloca que:

É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016).

Foi viabilizado, por intermédio da Secretaria de Educação, seu atendimento numa instituição do terceiro setor, especializada no atendimento a pessoas com deficiência auditiva, do município em questão. Neste, foram realizados exames

por uma fonoaudióloga, que constatou que a membrana que envolve o tímpano do ouvido esquerdo havia se rompido, assim como o ouvido direito também apresentava comprometimentos. A partir disso, efetivou-se encaminhamento na área de especialidade otorrinolaringologista e oportunamente a criança teve acesso a tratamento, haja visto o evidente prejuízo a que já estava exposta.

Ainda no decurso do processo de avaliação, foi realizado o encaminhamento da família para o acompanhamento do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), em razão da verificação da situação de vulnerabilidade socioeconômica da família. Almejávamos a inserção da aluna no Serviço de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos, com o objetivo de possibilitar a ela integração e troca de experiências saudáveis, prevenção de situações de risco e desenvolvimento de suas capacidades de forma integral, conforme proposta do serviço. Compreendemos que a família, para que possa proteger os seus membros, primordialmente precisa ser fortalecida para que assim possa enfrentar, junto à criança, as dificuldades. Aspiramos com este encaminhamento, que tanto a criança quanto toda a sua família recebam acolhida e apoio, sem culpabilização pelo contexto que vivenciam no momento, mas sim que possam ser potencializadas para a superação das fragilidades.

Ao fim do processo de avaliação psicológica, foi efetivada matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais (sem), atendendo a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, que normatiza que o ingresso na SRM somente será efetiva a partir da avaliação pedagógica e psicológica no contexto escolar. Assentimos com a matrícula por considerar alguns pontos, entre os quais: a compreensão de que o município, naquele momento, não contava com nenhum serviço educacional que pudesse atender as especificidades pedagógicas da criança, ou seja, localizamos prejuízos, que, trabalhados, também visualizamos possibilidade de superação por meio da mediação, mas não encontramos outros espaços em que isso pudesse acontecer, sem ser a sala de recursos multifuncional, que disponha de uma profissional que poderia se debruçar sobre as necessidades da criança.

Sugestionamos, frente ao reconhecimento das necessidades educacionais específicas da aluna, prioritariamente o desenvolvimento de atividades direcionadas a aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, bem com as áreas de desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais. Defendemos ainda, o fato de a família vivenciar processo de vulnerabilidade socioeconômica, não sendo possível depreender financeiramente de qualquer subsídio para atividades particulares, e a sala de recursos estava localizada dentro da própria escola, no bairro da aluna, facilitando a própria ida, sem acarretar qualquer ônus com deslocamento para a família.

Indicamos, por fim, reavaliação em um período de um ano, após investimento pedagógico, de acordo com as dificuldades constatadas. No relatório psicológico, não foi feita menção ao diagnóstico de deficiência intelectual, e sim a compreensão dialética de que as dificuldades no desenvolvimento indicam uma ausência de mediações para tal, ou seja, os prejuízos encontrados, eram aquisições possíveis de serem feitas pela criança, a partir de um processo educativo planejado e que reconhecesse seus potenciais, não somente as dificuldades.

Reflexão Sob uma Atuação Crítica

No dia a dia das escolas, é corriqueira a escuta de queixas relacionadas ao baixo desempenho dos alunos, à não retenção do conteúdo acadêmico, ao mau comportamento de crianças e adolescentes em sala de aula e à ausência da família no processo educativo. Como tentativa de resolução de tais problemáticas, percebe-se a compreensão biológica/organicista descolada do contexto social, complexo gerador de tais fenômenos, por conseguinte, um padrão de encaminhamentos médicos e uma baixa credibilidade na aquisição de conteúdo científico enquanto potencializador de humanização.

O modo como se faz o entendimento das problemáticas no processo ensino aprendizagem e comportamental da criança nos faz compreender que “os profissionais da educação se distanciam de considerar sua participação na criação destes problemas, mantendo as explicações nos níveis

individual e orgânico” (Leal, Leonardo & Susuki, 2017, p. 66). Sendo assim, não há razões para o estabelecimento de propostas para a superação, a questão está no outro, não há envolvimento e não há proposições para o rompimento da situação “problema”. Soma-se, então, outro agravante: a forma de relacionamento com esta criança “incapaz e inadequada” se estabelece pela falta, pela suposição de não existirem neste sujeito condições para um desenvolvimento saudável, perde-se o sentido educativo da educação, enquanto aquilo que é notadamente humano (Asbahr, 2011).

Trabalhando sob a luz do referencial da Psicologia Histórico-Cultural e, portanto, subsidiado pelo autor citado, faz-se necessária a busca pela gênese de tal movimento, que é construído socialmente. Meira (2012) sinaliza para os processos históricos de exclusão dentro do sistema educacional brasileiro, afirmando ainda que este fenômeno se expressa tanto na impossibilidade de acessar a escola como pela própria não apropriação dos conteúdos escolares.

Considerando que a autora discute mais profundamente este último modo de exclusão, que se sustenta na manutenção da criança na escola, contudo, sem que isto signifique aprendizado do conteúdo escolar. Sob qualquer criança que apresente dificuldades de aprendizagem, vamos tecendo as mais diversas justificativas, classificadas enquanto saberes científicos, vejamos:

disfunções orgânicas, traços de personalidade, capacidade intelectual, habilidades e competências perceptivo-motoras, problemas emocionais, comportamentos inadequados, carências culturais, dificuldades de linguagem, desnutrição, despreparo para enfrentar as tarefas da escola, falta de apoio das famílias, “desagregação” familiar, conflitos familiares e etc. (Meira, 2012, p. 78).

Todas estas explicações conduzem a um único fator problemático, o indivíduo, que “não possui” todas as características biológicas correspondentes ao esperado para o aprendizado adequado e tampouco a condução a níveis mais elevados de desenvolvimento, que, neste caso, são rejeitadas, pela insuficiência pessoal. Balbino (2008) aponta que o enfrentamento desta problemática

está no fortalecimento das políticas educacionais, pelo Governo Federal, o qual precisa, urgentemente, dedicar-se na redução e até mesmo eliminação das diferenças sociais que acabam por repercutir na escola e impactar o desenvolvimento dos alunos. Em outros termos, o que se deve buscar sempre é que todos na rede pública tenham acesso a uma educação de qualidade de forma digna e humana.

Compreender a complexidade macroestrutural envolvida em um discurso de dificuldade de aprendizagem com vistas à sugestão de melhores propostas ao sofrimento da criança norteou a execução desse trabalho. Para que isso seja possível, compreendemos enquanto necessário, que o psicólogo, em seu trabalho dentro da escola, leve em conta a realidade histórica e social da sociedade em geral e desse aluno em particular. Balbino 2008 coloca que:

É necessário repensar o “mito” da psicologia clínica nas escolas, muitas vezes ainda vista como “solucionadora” de problemas. Essa prática, além de apresentar-se como reducionista e paliativa, de certa forma impede também o florescimento de intervenções profissionais mais abrangentes de cunho mais investigativo e totalizante para trabalhar a situação (problema?) na inter-relação de fatores.” (Balbino, 2008, p. 27).

Sob o prisma teórico da Psicologia Histórico-Cultural é “absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas” (Vigotski & Luria, 1996, p. 214). Assim, na pesquisa e intervenção junto aos principais interessados neste processo, precisamos ultrapassar as visões individualizantes e passar a analisar estas problemáticas sob a ótica daquilo que realmente as compõem.

No caso relatado, ao adentrar na história de constituição da família, inclusive antes do nascimento da criança que passou por avaliação, já se tinha elementos importantes para a compreensão do percurso educacional que a criança fez. Elementos estes que foram analisados considerando as vulnerabilidades socioeconômicas e sociais que a família vivenciou, e que num contexto maior, sinalizam qual o lugar estamos destinando para crianças pobres, qual seja, da repetição do “fracasso” de pais e avós.

Considerações Finais

Na análise contextualizada de todos os dados coletados, de habilidades intelectuais, conceituais, práticas, comunitárias, de interação e questões de saúde, chegamos numa criança que, pelas condições precárias de proteção e cuidado, encontra-se neste momento com dificuldades em áreas importantes do desenvolvimento, como habilidade de leitura, escrita, cálculos matemáticos, colocando-a em uma posição de discrepância em relação ao ano escolar. Demandando assim de mediação para avançar.

Seguindo as diretrizes da Convenção Internacional de Pessoas com Deficiência, compreendemos que tal limitação real que a criança apresenta hoje decorre de processos sociais deficitários, e não de uma condição biológica incapacitante. Entendemos, portanto, que nós, como sociedade, falhamos na garantia de cuidados e tal omissão trouxe implicações que novamente, por barreiras sociais, a conduzem para matrícula em Sala de Recursos Multifuncional.

No caso exposto, o encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncional se deu com o intuito de garantir que a aluna tivesse o atendimento individualizado necessário para superar suas dificuldades e desenvolver suas potencialidades, uma vez que a escola não consegue ofertar isso em salas de aula cada vez mais numerosas. Nesse contexto, é fundamental pontuar que a formação dos professores, o incentivo e valorização do seu trabalho também é algo precário. Os investimentos nas estratégias político-pedagógicas muitas vezes, insuficiente, colocam os professores em um lugar de sofrimento por sentir que “falharam” em fazer com que seu aluno aprenda.

Em uma realidade, em que o ensino de qualidade ainda é privilégio de alguns e de classe privilegiada economicamente e de um país que pouco investe em educação, ficar procurando “culpados” para o “fracasso escolar” não contribui para superar essa realidade, mas sim contribui com a ideia errônea de que a culpa está no indivíduo e não no sistema.

Quando a situação do fracasso na escola ou na sociedade é individualizada e explicada em

termos e traços ou características de cada qual, aquilo que nesta sociedade é universal, ou seja, a exploração econômica que produz condições de vida incompatíveis com o desempenho bem-sucedido, é transferido para o plano particular (Patto, 1999, p. 155 e 156).

Com este trabalho buscamos (re)definir as compreensões dos fenômenos humanos e assim (re) pensar a avaliação psicoeducacional: “no processo de avaliação precisa estar inserido um olhar e uma busca pelo entendimento do que cerca esse aluno, rompendo com práticas segregantes, discriminatórias e classificatórias” (Facci, Eidt & Tuleski, 2006, p. 114). Deste modo, a criança avaliada neste processo foi visualizada no todo, buscamos elementos do seu desenvolvimento orgânico, psíquico e cultural.

Acreditamos, embasadas teoricamente pela Psicologia histórico-cultural, que a avaliação psicoeducacional impreterivelmente precisa ultrapassar aquela com o foco só no aluno, tomando as práticas pedagógicas envolvidas, as metodologias utilizadas pelo professor, a qualidade do ensino e as questões sociais e culturais quanto objetos de análise. Compete, então, a nós, profissionais envolvidos, um reordenamento da nossa práxis, para que elas se tornem de fato inclusivas, tirando o foco na mensuração da inteligência e voltando-se a vinculá-la a uma realidade histórica e cultural. Somente assim, pautados na real problemática, poderemos identificar estratégias que permitam ao aluno conhecer suas potencialidades e se desenvolver e então estaremos promovendo uma atuação comprometida com a realidade social em que vivemos.

Contribuição

Os pesquisadores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

- Asbahr, F. S. F. (2011). *Por que aprender isso, Professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-cultural*. [Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo].
- Balbino, V. R. (2008). *Psicologia e psicologia escolar no Brasil: formação acadêmica, práxis compromisso com as demandas sociais*. Summus.
- Carvalho, E. N. S., & Maciel, D. M. M. A. (2003). Nova Conceção de deficiência mental segundo a American Association em Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2003000200008
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011, 18 novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Facci, M. G., Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Processo de Avaliação Psicoeducacional. *Psicologia USP*, 17(1), 99-124.
- Gil, A., C. (2017). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*, (6ª ed.). Atlas.
- Instrução nº. 016/2011 – SEED/SUED. (2011, 22 novembro). Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, na Educação Básica - área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf
- Leal, Z. F. R. G.; Leonardo, N. S. T.; & Susuki, M. A. A. (2017). Medicalização da Educação: Reflexões para a compreensão e enfrentamento deste fenômeno. In A. F. Franco, Z. F. R. G. Leal, & N. S. T. Leonardo (Org.), *Medicalização da Educação e Psicologia Histórico-cultural: em defesa da emancipação humana*. Eduem.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266

- Meira, M. E. M. (2012). Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira a luz da Psicologia Histórico-cultural. In Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M.; Tuleski, S. C., *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação a patologização e medicalização dos processos educativos* (Vol. 2, pp. 75-106). Eduem.
- Miranda, M. G. (2004). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In S. T. M. Lane, W. Godo, *Psicologia Social: o Homem em Movimento*. Brasiliense.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Resolução CFP 007/2003. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP nº 17/2002. Recuperado em 29 de março de 2022, de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/06/resolucao2003_7.pdf
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., & LURIA, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança*. Artes Médicas.
- Saviani, D. (2012). *Escola e Democracia* (42ª ed.). Autores Associados.
- Weiss, L. G., Saklofske, D. H., Prifitera, A., Holdnack, J. A. (2016). *Wisc IV - Interpretação Clínica Avançada*. (G. Alves. Trad.). Pearson.
- Zanella, A. V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, 2, 97-110. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>