

Saúde mental e educação: o psicólogo como mediador no desenvolvimento de práticas educativas transformadoras

Marisa Eugênia Melillo Meira- UNESP Bauru
marisaem.meira@gmail.com

Apresentamos um projeto de intervenção que vem sendo desenvolvido desde o início de 2008 em uma parceria entre o Departamento de Psicologia da UNESP e a Secretaria Municipal de Saúde de Bauru. Esse trabalho tem por objetivo contribuir para a superação do fracasso escolar de crianças encaminhadas por escolas públicas para atendimento psicológico no Centro de Apoio Psicossocial infantil em função de queixas escolares.

Tomamos como referência teórico-filosófica e metodológica, o conjunto de elaborações da Psicologia, efetivados a partir do Materialismo Histórico Dialético, enfocando as categorias que têm implicações imediatas para a compreensão do processo de humanização dos indivíduos no contexto sócio-histórico atual.

No nível da análise sobre o homem em geral desenvolvida por Marx, destacamos o trabalho como atividade vital por meio da qual o homem relaciona-se com a natureza e com os outros homens, criando as condições para a produção e reprodução da humanidade; o caráter material e histórico do desenvolvimento humano que permite compreender as relações de produção como determinantes da forma e do conteúdo das relações entre os homens e, finalmente, a lógica dialética, cujas categorias centrais – contradição, totalidade, particularidade..., viabilizam o conhecimento e a interpretação da realidade, considerando a origem multideterminada e contraditória dos fenômenos, apreendendo-os em sua dinâmica horizontal (sua história de desenvolvimento) e vertical (articulação entre aparência e essência).

Como a concepção Materialista Histórico Dialética foi gestada visando à análise crítica da sociedade capitalista, ela veicula, para além de um visão de homem e de sociedade, uma concepção ética. Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se cada vez mais livre e universal. A finalidade explícita é o compromisso ético-político com a emancipação humana, estando portanto presentes as dimensões ontológica – formação do ser dentro de determinadas circunstâncias sócio históricas, epistemológica – como se conhece esse processo e a dimensão lógica – lógica inerente a essa peculiaridade e que precisa ser apropriada.

Neste sentido concordamos que a concepção científica sobre o homem em geral, na visão de Marx, pode dar sustentação aos estudos sobre a individualidade/subjetividade, uma tarefa para a Psicologia, assumida por Sève (1979), Vigotski (1996), Leontiev (1978), entre outros.

No nível da formação da individualidade, enfocamos os fundamentos da concepção histórico-social do ser humano, tal como propõe Leontiev (1978), no texto “O homem e a cultura”. Ao explicitar o momento de constituição da natureza social do homem, o autor explica como se dá o processo de apropriação das objetivações humano-genéricas que permite a objetivação do indivíduo, o lugar da comunicação e da educação (em geral e escolar) nesse processo, sem deixar de considerar que tudo isto

ocorre em uma determinada circunstância, no caso, a sociedade capitalista que tem a alienação como uma de suas marcas. Como não há unidade no referido processo de apropriação, porque esta forma de organização social é caracterizada por diferenças nas condições de vida (fruto da desigualdade econômica, de classe e de relação com as aquisições sócio-históricas), a constituição da individualidade está condicionada à superação do processo de alienação.

Discutindo a alienação econômica e cultural, o autor aponta elementos progressistas e reacionários da cultura intelectual, ou seja, os elementos que servem ao desenvolvimento da humanidade e aqueles que servem ao interesse das classes no poder. Explicita, finalmente, a ruptura entre as gigantescas possibilidades desenvolvidas pelo gênero humano e a pobreza e estreiteza que cabe aos homens individualmente como a contradição que caracteriza a sociedade capitalista. Defende que essa situação não é eterna porque não o são as relações sócio-econômicas que lhes dão origem, colocando a superação dessa realidade como uma possibilidade no contexto atual.

Concluimos, a partir da análise do autor, que a superação da alienação só se constitui uma possibilidade quando a compreendemos por contradição (porque o que os indivíduos precisam para dela se libertar está no mesmo contexto que a provoca), quando consideramos a historicidade dos fatos humanos e quando podemos entender para transformar as circunstâncias. Além disso, é preciso considerar tanto um processo de educação para permitir a humanização (que implica compromisso com a superação da alienação), quanto uma concepção de Psicologia que possa dar sustentação, no que a ela compete como ciência, a este processo de educação.

Em relação à Educação, encontramos na Concepção Histórico-crítica de Saviani (2000), a explicitação de finalidades transformadoras para a Educação e para a Psicologia.

Ao discutir as finalidades da educação escolar, destaca o caráter conservador e ao mesmo tempo contraditório do projeto burguês de escola, pensando por contradição tanto as relações da escola com a sociedade, quanto a função da escola e os temas relativos ao processo educativo (conteúdos, métodos, relação professor/aluno). Toma o processo de democratização da educação no sentido formal e substancial, defendendo a garantia de acesso e permanência na escola, como uma condição de humanização no sentido da “onilateralidade”.

As práticas pedagógicas imprescindíveis a uma educação escolar emancipatória, enfocadas por Giroux (1986), acrescentam aspectos importantes a respeito da natureza ativa da participação dos alunos e dos professores no espaço da educação escolar. Propondo o professor como mediador entre os alunos e o conhecimento e o conhecimento como mediação entre os que aprendem, o autor anuncia que as relações em sala de aula devem garantir a aprendizagem do pensamento crítico. Professores e alunos devem ir além do raciocínio fragmentado, buscando a origem do conhecimento para permitir a autoria dos próprios atos. Devem aprender porque certos valores são imprescindíveis à vida humana, indignando-se diante das forças contrárias à qualidade da existência humana, despertando paixão e otimismo em relação às possibilidades de um mundo melhor. Conforme Suchodolski (1984), o processo de formação geral e específica dos indivíduos deve levá-los a responsabilizar-se pela transformação da realidade sócio-histórica atual.

Neste contexto, consideramos juntamente com Sève (1979), Duarte (1993) e Vigotski (1996), que cabe à Psicologia oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma concepção científica do indivíduo, entendido como síntese da história social da humanidade, de cujo desenvolvimento deve conscientemente participar para assegurar sua emancipação. Trata-se de tomar como tarefa também da Psicologia o

estabelecimento de mediações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos indivíduos.

E, se no momento atual as relações entre os homens têm favorecido a alienação, deve-se ressaltar que estas mediações teóricas não podem apenas explicar como e porque os indivíduos agem ou são de uma ou de outra maneira, mas deverão também buscar responder como e porque os indivíduos podem vir a agir ou tornarem-se seres emancipados.

A concepção de Psicologia de Vigotski (1996, 1998, 2000, 2001), enfrenta este desafio, marcada por princípios que caracterizam a elaboração de estudos da Psicologia, desenvolvidos a partir do Materialismo Histórico Dialético.

Entendendo-a como ciência que se propõe a explicar como a partir do mundo objetivo (que é histórica e socialmente determinado) se constrói o mundo subjetivo do indivíduo, Vigotski e os demais autores citados acima explicitam tanto a concepção filosófico-metodológica que embasa as análises da Psicologia, quanto os procedimentos e as funções de tal conhecimento; não reduzem “o pensamento e a ação humana a determinações do psiquismo individual”, não partem, portanto, “de um errôneo primado ontológico do indivíduo”, mas das relações sociais para chegar à “biografia” do indivíduo e retornar ao social; não reduzem o conceito de indivíduo à descrição das características de indivíduos em geral (indivíduos empíricos)¹.

O projeto principal de Vigotski (1996) constituiu-se no estudo dos processos de transformação do desenvolvimento humano em sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética, buscando chegar até à dimensão micro-genética – formação e manifestação de determinado processo psicológico. Priorizou as funções psicológicas superiores – controle consciente do comportamento/atenção/pensamento abstrato/capacidade de planejamento, as mudanças qualitativas do comportamento, a educação em geral e escolar e o seu papel no desenvolvimento. A finalidade de seu trabalho era redefinir o método de compreensão do fenômeno humano, para descobrir o meio pelo qual a natureza social torna-se a natureza psicológica dos indivíduos.

Para tanto, destaca o cérebro como órgão material da atividade mental, que também se adapta às transformações no meio físico e social; o processo de internalização que permite a apropriação de conceitos, valores e significados, a partir da atividade cognitiva e da consciência em relação com a atividade externa; o conceito de mediação, possível por meio dos sistemas simbólicos que representam a realidade (instrumentos e linguagem, que regulam as ações sobre os objetos e sobre o psiquismo respectivamente). Conclui que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura (no plano social-interpsicológico), por meio de instrumentos psicológicos são internalizados (movimento intrapsicológico), produzindo o movimento de individuação (que é singular, mas socialmente construído).

Estudando principalmente a relação pensamento/linguagem, a relação aprendizagem/desenvolvimento, a consciência e as emoções, o autor supera as concepções inatistas, ambientalistas e interacionistas que reforçam a idéia de determinismo prévio (inato ou adquirido), defendendo a perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural para explicar tais temas relativos ao desenvolvimento humano.

No que se refere à relação aprendizagem/desenvolvimento, explica que a aprendizagem (escolar e extra-escolar) possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento e que o desenvolvimento é um processo dinâmico (não gradativo, nem

¹ Para análise dos princípios que caracterizam os estudos da Psicologia, desenvolvidos a partir do Materialismo Histórico Dialético, consultar as fontes utilizadas para as citações, além dos textos de Lucien Sève – Marxismo e a Teoria da Personalidade (1979) e do texto de Newton Duarte – A Individualidade para-si (1993).

de evolução progressiva ou de acumulação quantitativa, como no caso das outras concepções), no qual estágios de relativa estabilidade sucedem períodos de mudanças radicais, com ênfase nos momentos de crise. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento ocorre no nível real (aquilo que o indivíduo já é capaz de fazer só) e por meio da Zona de Desenvolvimento Próximo – obtida pela diferença entre o que é capaz de fazer só e aquilo que faz com ajuda e que explica a possibilidade de novas aprendizagens.

Neste caso, a educação escolar deve produzir desenvolvimento – que segue a aprendizagem e cria a Zona de Desenvolvimento Próximo. O ensino deve estar voltado para novos conhecimentos. E a Psicologia deve estudar como os indivíduos elaboram conceitos, enfatizando as estratégias, os erros, o processo de generalização.

Os aspectos da teoria do autor aqui ressaltados permitem explicitar espaços muito bem delimitados para a Psicologia e para a Educação, no contexto da constituição histórico-social dos indivíduos. Em ambos os casos, a finalidade seria favorecer os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

Em relação ao espaço da Psicologia, cabe um posicionamento diante das finalidades sociais da Educação e da própria Psicologia como ciência, sempre pautado na explicitação e conhecimento dos pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos que fundamentam sua ação e reflexão; a redefinição do seu objeto de estudo, enfocando o modo como a atividade dos alunos é determinada pela Educação e a descoberta das leis psicológicas que regem esse processo. Cabe ainda, a consideração dos determinantes sociais e dos aspectos subjetivos inerentes à organização escolar e à definição dos problemas de ensino-aprendizagem, visando a transformação do trabalho da escola. A atuação do psicólogo deve visar uma multiplicidade de ações, uma vez que a identidade profissional está nas finalidades a serem atingidas por recursos teóricos e práticas diferenciadas; a pesquisa não pode se constituir em mera investigação científica, deve produzir efeitos, deve permitir a participação de todos no processo de transformação dos resultados em ações concretas para transformar a realidade.

Podemos então concluir que o referencial aqui apresentado permite o reconhecimento de lugares específicos no interior do processo de humanização dos indivíduos, à Filosofia cabendo as finalidades (por que e para que tal processo); à Psicologia, a explicação de como a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem e à Educação Escolar, a efetivação da educação/aprendizagem por meio de recursos pedagógicos concretamente organizados pelo professor.

Situamos o psicólogo como mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar, uma demanda freqüentemente presente em nosso trabalho.

Para tanto, defendemos a aprendizagem dos conceitos cotidianos e científicos como a atividade principal da criança para garantir o seu processo de humanização, uma vez que ela possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do pensamento, tendo a linguagem, a consciência e as emoções como mediadoras desta ação. Assim, podemos tomar como objeto de estudo/intervenção da Psicologia na Educação, o modo como esta atividade da criança é determinada pela Educação em geral e/ou escolar, além da descoberta das leis psicológicas que regem este processo (Meira, 2003).

No que compete à ação do psicólogo, propomos a descrição e 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.

Entendemos a “queixa” como uma síntese de múltiplas determinações – relações familiares, grupos de amigos, contexto social e escolar, portanto, consideramos que a superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação comprometida e consciente de todos aqueles com ela envolvidos, mediada pelo psicólogo.

A avaliação e a intervenção não podem se pautar por métodos que visem encontrar nos indivíduos a explicação para a “queixa”. Não se trata de desfocar a criança, para culpabilizar a família e/ou a escola. Mudamos a pergunta, em vez de nos dirigirmos a pessoas ou situações isoladas – o que tem efeito paralisador – buscamos as circunstâncias, porque estas podem ser transformadas.

Se consideramos que a subjetividade só se constitui a partir das condições concretas de vida dos indivíduos, é a historicidade dos fatos apresentados como “queixa” que deverá ser investigada. Trata-se de buscarmos, com todos os envolvidos, as ações, os acontecimentos, as concepções que “produziram” a “queixa” e “motivaram” seu encaminhamento, conforme nos indica Machado (2000).

A avaliação aqui adquire caráter investigativo e não classificatório, do que concluímos que a base de nossa avaliação é o resgate histórico das situações concretas que permitiram a existência da “queixa”. Identificar as possibilidades concretamente existentes para a superação dessa condição, constitui-se no desafio da intervenção (Meira e Tanamachi, 2003).

Para dar conta desse trabalho, Collares e Moysés (1997), sugerem que o psicólogo deve olhar não para o que a criança não tem e não sabe, mas para o que ela sabe e gosta de fazer. Assim como indica Meira (2000), o profissional deve articular o processo de avaliação/intervenção a partir daquilo que todos apresentam como dados concretos, já conhecidos, como entendem e agem nas situações apresentadas.

As principais estratégias utilizadas são as seguintes:

- Temas/situações geradores² de possibilidades de trabalho: condições necessárias para provocar, desafiar as pessoas envolvidas, em busca da superação das condições postas no momento, por meio da “queixa”; geradores, enfim, da atividade principal da criança e da condição de participação de pais, professores e crianças.
- Jogos coletivos, como estratégias para a compreensão das contradições não explicitadas na “queixa” ou para evidenciá-las.
- Dinâmicas, que permitam ultrapassar os limites individuais colocados pela “queixa”.
- Leitura e discussão de textos e relatórios e planejamento conjunto de atividades.
- Grupo de crianças, para privilegiar a relação que elas têm com o que sabem, gostam, querem fazer, enfatizando os conhecimentos de cada um no coletivo – tomado como o espaço de manifestação dos diferentes níveis de conhecimento.
- Grupo de pais: para discutir diferentes formas de ocupar seu espaço na educação escolar do filho e para se posicionarem em relação às questões da escola, da Psicologia, da medicalização e outras tantas que surgem no decorrer do trabalho.
- Grupo de professores e reuniões na escola, para colocar os conhecimentos da Psicologia a serviço do trabalho pedagógico.

² Parte da fundamentação teórica utilizada para a organização dessa estratégia foi apropriada do conjunto de elaborações desenvolvidas por Celestin Freinet e Paulo Freire.

- Visitas domiciliares e ao bairro: para investigar e compreender a dinâmica familiar e as relações entre o bairro e a escola.

O envolvimento das pessoas relacionadas às situações de escolarização em questão, compreendendo-as e transformando-as, é o resultado geral das investigações.

Os professores apropriam-se de peculiaridades de seu trabalho e dos alunos que não haviam compreendido. Os pais descobrem capacidades e especificidades de seus filhos e de sua própria relação familiar. As crianças apropriam-se de suas possibilidades de aprender.

Consideramos que este trabalho é a expressão concreta do referencial anunciado, pois enfoca as diferentes relações das quais a criança participa, mobiliza todos os elementos presentes nessas relações e põe o psicólogo em condições de mediar, junto com o professor, a construção do sentido pessoal e social do processo de ensinar e de aprender de todos os participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, N. **A Individualidade para-si**: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara – F.C.L. UNESP, ano I, v. 1, n. 1, p. 95-114, 1995.

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

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Críticas às aproximações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. 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**. Campinas, SP: Cedes, n. 71, p. 79-115, 2000.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, A. M. Avaliação Psicológica na Educação: mudanças necessárias. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 143-167.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

- MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In Meira, M.E.M.; Antunes, M.A.M. (orgs) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 a. p. 13-78
- MEIRA, M.E.M.; TANAMACHI, E.R. A atuação do psicólogo escolar como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M.E.M.; Antunes, M.A.M. (orgs) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 b. p. 11-62
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. 3V. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.
- SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P.; DONAY, B. B. (Orgs.). **Elementos de uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p. 147-178.
- SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.
- SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: Pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar: In: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 73-103.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOSTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Psicologia e Pedagogia I**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977. p. 31-50.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.