

## **AVALIAÇÃO PSICOSSOCIAL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS**

*Raquel Souza Lobo Guzzo<sup>1</sup> – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil*  
*Ana Paula Gomes Moreira – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil*  
*Adinete Sousa da Costa Mezzalira – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil*

---

### **RESUMO**

O presente artigo corresponde a um estudo teórico e apresenta elementos que caracterizam o processo de avaliação psicossocial, destacando-o na discussão sobre a área da avaliação psicológica como ferramenta construída, especialmente, para subsidiar e orientar a atuação profissional em contextos educativos e comunitários. São enfatizados os marcos históricos da construção da psicologia, como ciência e profissão, com o objetivo de refletir sobre como eles influenciaram a consolidação do campo da avaliação psicológica. Finalmente, são apresentadas as dimensões de uma perspectiva crítica que, ao agregar elementos históricos e sociais, fomenta a discussão sobre a avaliação psicossocial, diferenciando-a da avaliação psicológica tradicional.

*Palavras-Chave:* avaliação psicológica; avaliação psicossocial; psicologia escolar; psicologia social da libertação.

### **PSYCHOSOCIAL ASSESSMENT: CHALLENGES FOR THE PROFESSIONAL PRACTICE IN EDUCATIONAL CONTEXTS**

#### **ABSTRACT**

This article corresponds to a theoretical study and presents elements that characterize the psychosocial process highlighting in the discussion on the area of psychological evaluation, as a tool built, especially, to subsidy and to guide the professional in educational and community contexts. We emphasized the historical terms of psychology construction as science and profession with the objective to reflect on how they influence the consolidation of the field of psychological assessment. Finally, the dimensions of a critical perspective are presented aggregating historical and social elements and encouraging the discussion on the psychosocial assessment, which differentiates from traditional psychological assessment.

*Keywords:* psychological assessment; psychosocial assessment; school psychology; psychology of liberation.

---

#### *A psicologia e seus compromissos históricos*

A relação entre psicologia e educação nem sempre tem sido, adequadamente, compreendida e refletida nas mediações da prática profissional, mesmo em contextos educativos. A importância dessa relação, todavia, é tão palpável quanto os prejuízos advindos da sua negligência. É fato que os processos educacionais, enquanto relações socialmente mediadas, assumem papel essencial na constituição das pessoas e na organização das sociedades. Vigotski (1991, 1998), no cerne dos seus estudos, destacou a circunstância da interação como palco do desenvolvimento e, portanto, da educação humana.

É também na teoria de Vigotski (1991, 1998) e no seu aporte aos pressupostos marxistas que encontramos a origem da psicologia histórico-cultural e é por meio dela que vislumbramos a possibilidade de assumir a psicologia como ciência histórica e socialmente comprometida (Guzzo,

2007; Meira, 2007). A partir dessa fundamentação, pretendemos, então, retomar e refletir sobre o necessário vínculo entre psicologia e educação, considerando, mais especificamente, o campo da avaliação psicossocial no interior desta relação.

Segundo Elhammoumi (2009), a psicologia histórico-cultural aglutina os princípios da epistemologia materialista histórico-dialética e busca compreender a natureza humana por meio da análise da vida social concreta, do desenvolvimento histórico e da organização cultural. Embasada na dialética marxista, ela admite a existência de condições reais que circunstanciam as relações estabelecidas entre a natureza, a sociedade e os indivíduos humanos.

O corpo de conhecimentos oriundos da produção histórico-cultural, conforme acentua Tuleski (2000), reflete compromissos históricos assumidos, originalmente, no campo da psicologia soviética. Esses compromissos propunham a superação da dicotomia instituída pela ciência hegemônica que insistia em encarar a realidade de maneira fragmentada. Ela cindia os aspectos subjetivos de sua objetividade imediata, apartando o

---

<sup>1</sup> Endereço para correspondência:  
Rua Santa Mônica, 136, casa 1 – 13.100.101  
Campinas-SP  
Email: rguzzo@mpc.com

social das relações humanas que eram, então, reduzidas a interações meramente individuais.

Feitas essas considerações, reafirmamos que refletir sobre a relação que se estabelece entre a psicologia e a educação é uma tarefa tão necessária quanto complexa. Em consequência disso, a reflexão sobre a problemática da educação deve ser precedida, necessariamente, sobre a reflexão acerca do que seja o ser social. De acordo com a concepção marxista que nos fundamenta e segundo sugere Tonet (2009), o ser social são os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida e o processo educativo deve considerar as relações sociais cotidianas – presentes no dia a dia de cada pessoa real.

Nesse sentido, Freire (2007) pontua que a educação é um “que-fazer humano”, que diz respeito a um tempo e um espaço específicos, às pessoas, em relação umas com as outras. A educação vista como um processo é, assim, eminentemente relacional e dotada de uma capacidade emancipatória, que, pode, e deve, ser estimulada pelos diversos saberes que a ela se relacionam. Isso também significa dizer que a educação acontece em todos os espaços de convivência humana, sejam eles institucionais, como a escola, ou não, como a família e a comunidade.

Todavia, sabemos que essas relações são delimitadas por um contexto econômico, político e social, organizados no âmbito da conjuntura dominante. Assim, a escola, a família e a comunidade se constituem como um *continuum*, um conjunto de sistemas que se desenvolvem e cada vez mais se articulam à vida dos indivíduos entre si. Esses sistemas articulados tornam-se, como esclarecem Lessa e Tonet (2004), verdadeiros complexos sociais, profundamente imbricados com a organização dominante e com os artifícios da opressão utilizados para a sua manutenção. Se for assim, não restam dúvidas de que as relações estabelecidas dentro dessas instituições reproduzem as características desumanizadoras oriundas do modo capitalista de viver. Inevitavelmente, portanto, a conclusão imediata é que essa conjuntura afeta o desenvolvimento infantil e a promoção da educação, forjando situações de violência e submetendo crianças e jovens a uma condição de vulnerabilidade extrema (Freire, 2005).

Ao retomar a relação entre a psicologia e educação, devemos reconhecer que, de maneira contraditória, mas não menos evidente, a psicologia serviu à construção desta estruturação. Assim, ela

vinculou a sua inserção na escola a motivos fortemente remediativos e estigmatizadores, disponibilizando os recursos da avaliação psicológica para fins classificatórios e normatizadores (Patto, 1997; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Nesse sentido, conforme discute Parker (2007), aqueles que se recusam a se adaptar aos contextos da vida cotidiana precisam ser observados, tratados e trazidos de volta à normalidade, que se define por uma presença estatística na população. Com isso, como adverte o autor, a psicologia, desde seu aparecimento como ciência e profissão, se envolve na construção e aprimoramento de instrumentos e procedimentos que visam a realização de diagnósticos. A consequência foi e ainda tem sido, principalmente, constatar a discrepância em relação ao grupo e legitimar formas de lidar com o problema que é focalizado no indivíduo, no máximo em suas famílias.

#### *A ideologia burguesa e a psicologia no contexto educativo: consequências para a avaliação psicológica*

Desde a emergência da psicologia enquanto área de conhecimento, a escola se constituiu como campo de atuação profissional. A partir desse momento, a inserção da psicologia na escola foi marcada por razões fortemente adaptacionistas, nas quais predominava a necessidade de corrigir e adaptar, à escola, o aluno que seria portador de problemas de aprendizagem. Nesse ínterim, o psicodiagnóstico, com um conjunto de técnicas próprias, foi considerado, de acordo com Patto (1993), como atividade inerente ao trabalho do psicólogo, refletindo a migração, para o interior da escola, de um modelo clínico de intervenção.

Esse é, pois, o contexto de surgimento da figura do psicólogo escolar, como profissional convocado à escola para resolver os problemas que emergissem neste cenário, a fim de ajustar as crianças que, porventura, não se adequassem aos padrões de aprendizagem definidos pela sociedade que estaria, então, isenta de suas responsabilidades educativas. A psicologia se constituía como ciência e referendava, em suas teorias, os traços da perspectiva liberal e positivista (Parker, 2007).

Para entender a complexidade desse tema, devemos nos remeter à complexidade da própria história da regulamentação da psicologia no Brasil, e, para isto, recorreremos ao trabalho de Pereira e Pereira Neto (2003). Para esses autores, a

psicologia, como um campo de conhecimento relativamente recente e que cresceu rapidamente, se desenvolveu baseada nos pressupostos das ciências naturais, apoiada no advento do positivismo e, portanto, fundamentada em um modelo médico e assistencialista.

Uma análise mais detalhada dessa situação revela que, nos primórdios do seu surgimento, no final do século XIX, a psicologia não era uma prática definida ou regulamentada. A organização desse conhecimento era ainda incipiente e o que havia era apenas um interesse, pouco ou nada consistente, sobre alguns temas ou questões psicológicas. A gênese da institucionalização da profissão aconteceu em 1946, a organização em estabelecimento de nível superior em 1957 e, finalmente, a sua regulamentação aconteceu em 1962, com o estabelecimento do currículo mínimo e a duração do curso universitário. A partir daí, a psicologia adquiriu reconhecimento próprio, ainda que estivesse atrelada aos campos da medicina e da educação e, notadamente, arregimentada dentro de uma esfera privada (Pereira & Pereira Neto, 2003; Hur, 2007).

Bastos e Gondim (2010), ao apresentarem o livro que organizaram sobre o trabalho do psicólogo no Brasil, sistematizaram que a Psicologia se constitui e se institucionaliza em função de demandas sociais e que por isto precisa lidar com um mundo em constante transformação. Seus ritmos são diferenciados e impõem uma constante reflexão para avaliar o quanto seus compromissos estão sendo cumpridos e a que estão servindo, tanto para o sistema de formação profissional quanto para o acompanhamento do exercício em diferentes campos de atuação.

Todavia, inicialmente, a Psicologia assumiu um caráter eminentemente clínico, em cujo âmbito foram criados espaços privados, nos quais, supostamente, reinaria o atendimento individual e especializado. A certeza da resolução de problemas e da cura para dores e aflições acabava por negligenciar as questões sociais como se elas não refletissem uma materialidade específica, como se não incorporassem uma diversidade de relações e saberes.

Uma das razões que sustentaram e ainda sustentam essa configuração é o grande hiato existente entre o processo de formação profissional e a realidade propriamente dita. Os currículos, que respondem a uma direção conservadora da psicologia, bem inserida na sociedade regida pelo capital, enfatizam um indivíduo isolado, portador

de problemas de origem interna ou de condicionamentos externos. Da mesma forma, tais currículos ditam intervenções padronizadas, com base na elaboração de diagnósticos, que se resolvem ao longo de um trabalho terapêutico que ele, o profissional, deverá conduzir (Prilleltensky, 1994).

No âmbito internacional, a produção elaborada pela psicologia crítica aborda essas questões de maneira relevante. Prilleltensky (1994) e Parker (2007), nesse sentido, discutem as implicações ideológicas da psicologia e afirmam que as teorias psicológicas sofrem a influência de elementos políticos e sociais originários de uma determinada circunstância histórica, neste caso, o desenvolvimento do capitalismo. Esses elementos, por sua vez, atuam na manutenção dessa mesma circunstância que os origina e, conseqüentemente, influenciam os modelos de intervenção prática adotados pela psicologia, fazendo com que suas ações sejam tão vazias quanto seus discursos.

A proposta articulada no interior da psicologia crítica, então, para esses autores, visa chamar a atenção para a existência dos elementos políticos, sociais e morais que direcionam as ações dos psicólogos, especialmente, nos contextos educativos e comunitários, onde homens, mulheres e crianças sofrem o impacto da distância existente, o discurso e a prática implementada pela psicologia. O resultado dessa discrepância é, muitas vezes, a adoção de respostas individuais para problemas sociais (Prilleltensky, 1994; Parker, 2007).

As conseqüências dessa formatação para o campo da avaliação psicológica foram, sem dúvida, prejudiciais. Se a regulamentação da psicologia como profissão, conforme já explicitamos anteriormente, foi marcada pelo impacto da ideologia burguesa que ditava sua tendência segregadora, as pesquisas mais atuais revelam que esta concepção ainda permeia os estudos sobre a avaliação psicológica. Por essa razão, ainda se configura como importante para essa área descobrir quais são as razões para que o aluno “não aprenda” ou “não se adapte” ao cotidiano da escola (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004).

Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) realizaram um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre a produção do chamado fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, a partir de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil no período de 1991 a 2002. Suas conclusões revelaram que o “não aprender”, muitas vezes, ainda é visto ou como problema

essencialmente psíquico ou como problema meramente pedagógico.

Esse quadro demonstra, indubitavelmente, que a avaliação psicológica tem envolvido, em grande medida, a utilização de instrumentos psicométricos, assentados em uma determinada visão de homem e de mundo. Tal visão generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma parcela da população à outra, sustentando o postulado ideológico da igualdade entre os homens, que justifica as diferenças como questões individuais e endossa a exclusão dentro e fora do sistema escolar (Facci, Eidt & Tuleski, 2006).

A realidade, entretanto, quando é revelada sem tantos artifícios, se mostra cruel e desigual, desde os precários índices de desenvolvimento até a desagregação das políticas públicas, desde suas expressões de contradição até a exacerbação das injustiças. É esse o contexto em cujo âmbito as demandas profissionais são geradas. É preciso considerar, contudo, de que forma essas demandas têm sido acolhidas pelos profissionais psicólogos. De maneira geral, o que acontece é uma prestação de serviço à manutenção do equilíbrio, à realização de práticas que reproduzem aquilo que deveriam combater (Castelo Branco, 1998, Guzzo, 2007).

Essa conjuntura, alicerçada no modelo médico, caracteriza a demanda por um psicólogo que realize atividades de ajustamento social, com o objetivo de aumentar a eficiência dos indivíduos ao sistema social. Daí os instrumentos de medida serem naturalizados, na medida em que servem para selecionar, classificar e tratar de forma generalizada, apoiados que estão em referenciais teórico-práticos fechados e dogmáticos, que não propiciam a reflexão e, tampouco, a integração de informações e de saberes, de elementos da realidade e dimensões da subjetividade de indivíduos e grupos (Patto, 1997, Castelo Branco, 1998).

A ausência de uma postura reflexiva e integradora é, em última instância, resultado de como a psicologia tem trabalhado, descolando o homem da sua realidade e da totalidade que oferece as suas condições concretas de vida. Alguns autores (Andrade & Morato, 2004; Guzzo, 2007) sustentam que a naturalização acontece, inclusive, sobre o psiquismo humano, que passa a ser entendido como algo já existente no homem, enquanto que a materialidade das circunstâncias é, frequentemente, desprezada.

Conforme acentua Martín-Baró (1996), a avaliação psicológica, destituída dessa postura reflexiva, sugere uma falsa assepsia. Sob o pretexto

da neutralidade científica, ela arrebatou os sujeitos de suas próprias histórias, iguala o comportamento de crianças que vivem realidades totalmente distintas e exalta o enfoque quantitativo, como se ele fosse sinônimo de verdade psicológica.

Inadvertidamente, a propagação desses valores no âmbito da ciência psicológica, tem causado a banalização daquilo que o conceito de avaliação representa para a sua consolidação. E, se isso afeta, de maneira drástica, a prática clínica, no mínimo, desmerece o trabalho dos psicólogos que direcionam a sua atuação para a escola e a comunidade. A realidade extramuros é mais complexa e mais dinâmica e, exatamente por isto, agrega a diversidade de elementos históricos, sociais, econômicos e culturais que uma avaliação psicológica coerente deve considerar (Guzzo, 2007).

#### *A perspectiva crítica e suas consequências para a América Latina – A avaliação psicossocial*

A consideração dos aspectos apontados no item anterior explicita a nossa inserção em um marco epistemológico distinto (Vigotski, 1991, 1998). Dentro dele, a avaliação psicológica deixa de funcionar como um mero instrumento de acomodação ao modelo positivista e adquire contornos mais amplos e diversificados, assumindo a forma de uma verdadeira avaliação psicossocial.

O termo psicossocial, assim como apontam Montañez, Bernal, Heredia e Puerto (2007), em uma revisão documental que fizeram sobre suas origens e referências, diz respeito à integração dos aspectos individuais e coletivos no bojo de uma análise psicológica, que sirva aos processos de atenção, intervenção ou prevenção. O uso do termo psicossocial, portanto, enfatiza uma relação de interdependência entre os aspectos psicológicos e os aspectos sociais. Nesse sentido, quando dizemos que uma análise deva ser psicossocial, afirmamos que ela requer um entendimento contextualizado dos processos psicológicos e sociais, dos atores sociais e dos eventos que eles protagonizam, identificando suas convergências e divergências.

O avanço nessa direção pressupõe que, antes de qualquer coisa, superemos a contradição que opõe subjetividade/objetividade ou quantidade/qualidade. É preciso sim, assumir uma postura crítica e reflexiva, que saiba clarificar os diversos pressupostos subjetivos, sem, todavia, rechaçar a materialidade das situações sociais, a concretude dos fenômenos cotidianos que subjazem a qualquer avaliação psicológica (Guareschi, 1998).

Além disso, é preciso refletir sobre os pressupostos teórico-epistemológicos que norteiam as ações daqueles psicólogos que se afastam da hegemonia positivista. Se, diante dessa fundamentação, propomos o desenvolvimento de uma avaliação psicossocial, é necessário que os princípios filosóficos que nos fundamentam estejam nesta mesma direção, modificada, historicizada e criticizadora<sup>2</sup> (Freire, 2007).

A caracterização dessa ação modificadora, no âmbito da psicologia, pode ser vislumbrada, por exemplo, no bojo da Psicologia Social da Libertação. Ela envolve um conjunto de princípios que, apoiado nas contribuições da crítica marxista, propõe a análise da história<sup>3</sup> como ferramenta ímpar, necessária para a compreensão da relação indivíduo e sociedade, para a análise das formas de organização dos grupos e dos conflitos existentes, especialmente, no âmbito das complexas e, por vezes injustas, relações econômicas, políticas e sociais. Assim, o conceito de libertação, nesse enquadre, pode ser entendido, como um fim, como um propósito, como um objetivo, que revela a busca pela superação dessas condições sociais injustas e pelo estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e emancipadas (Martín-Baró, 2006; 2009).

A Psicologia da Libertação, conforme nos ensina Martín-Baró (2006), prioriza a libertação da própria psicologia. Ela se opõe à falsa assepsia e à suposta neutralidade e sugere a construção de um arcabouço que contribua significativamente para explicar os problemas cruciais da nossa realidade, oferecendo possibilidade de transformação para as questões concretas que afetam e oprimem as maiorias populares e lhes arrebatam a capacidade de definir e refletir sobre suas vidas.

Esse é o cerne da referida ação modificadora e, conforme discute Freire (2007), a educação é concebida como mola propulsora desse processo. Todavia, a educação concebida por ele é a educação que possibilite ao homem a discussão corajosa da sua problemática e que forneça instrumentos para o seu enfrentamento, é aquela que promova a decisão e a responsabilidade social e

política, é aquela que evidencie o diálogo e combata o ceticismo, é, assim, intrinsecamente crítica.

A psicologia socialmente comprometida não se exime desse processo e, ao contrário, trabalha a seu favor, a partir de uma perspectiva preventiva e realmente envolvida com as pessoas e com a sua realidade, com suas dores e com suas aflições, no sentido da produção de um movimento concreto de acolhimento e conscientização, especialmente, no âmbito da educação básica. Assim, consideramos que a perspectiva crítica em psicologia (Prilleltensky, 1994; Parker, 2007) possui um real potencial como ferramenta, que pode retomar e refletir sobre a relação psicologia e educação e, principalmente, sobre o papel da avaliação no âmbito desta relação.

A psicologia escolar, como campo de saber que se desenvolve na interface psicologia e educação, deve assumir, portanto, um papel diferenciado na discussão sobre o que seja a avaliação psicossocial. Obviamente, o delineamento desse campo sofreu impactos e modificações diversas que oscilaram entre dois polos: de um lado, a tentativa de mensuração dos processos de aprendizagem com a conseqüente confecção de diagnósticos padronizados e, do outro, a construção de um discurso frouxo e eclético sobre o caráter fluido da educação. De forma inadvertida, as produções científicas, desenhadas no interior das paredes da academia, sustentaram tanto uma posição quanto a outra, por meio da construção de conjecturas que discorrem, ora sobre o mote do conservadorismo, ora sobre inovações pós-modernas (Guzzo, 2009).

Todavia, a interface que embasa a aliança entre psicologia e educação é concreta e pode ser verdadeiramente vislumbrada, quando abrimos as portas para a realidade. A escola real é, antes de qualquer coisa, palco da vida cotidiana de homens, mulheres e crianças. E é ela, essa escola, que fornece, ou, pelo menos deveria fornecer os subsídios para o desenvolvimento da psicologia escolar, da psicologia que aplica seus conhecimentos ao campo da educação. A psicologia escolar que se respalda nas condições reais de produção da vida humana, também para autoras como Oliveira e Marinho-Araújo (2009), é aquela que reconhece a escola como espaço primordial de reprodução de relações sociais já existentes e de criação de outras novas.

Essa psicologia é, portanto, decididamente comunitária, no sentido lato da palavra. Ela emerge da comunidade e atua na e pela comunidade. Seus

<sup>2</sup> A utilização dos termos historicizada e criticizadora é condizente com a obra de Paulo Freire. Ele utiliza essa grafia e para não descaracterizar sua proposta, aqui ela será mantida.

<sup>3</sup> O termo história circunscreve uma concepção metodológica específica, ancorada nos pressupostos marxistas, que sugere a análise do concreto como síntese das múltiplas determinações, da unidade na diversidade (Marx e Engels, 1977).

esforços são direcionados, em um primeiro momento, para a compreensão dos fatores psicossociais que circunstanciam e ocasionam sofrimentos e vulnerabilidades individuais e coletivas. Posteriormente, de acordo com Martín-Baró (1996), esses esforços são direcionados para a promoção do fortalecimento dos indivíduos no interior de grupos sociais.

Esse posicionamento resulta da compreensão, oposta àquela defendida pela psicologia hegemônica, de que a sociedade não é um simples somatório de indivíduos. As relações estabelecidas entre os indivíduos, no interior das comunidades, constituem uma trama cujos fios refletem dimensões afetivas, sociais e políticas que, em última instância, circunstanciam a vida cotidiana. O impacto dessas relações, obviamente, atinge as crianças de forma diferenciada, uma vez que, é nesse âmbito que elas começam a construir suas identidades.

Nesse sentido, a ênfase sobre o papel da escola decorre do reconhecimento de que é nela que as crianças permanecem ao longo de uma parcela muito significativa de suas vidas. Portanto, é dentro da escola que elas expressam todas as experiências que vivenciam fora dela. A história de cada criança, no interior de uma família específica e de uma determinada comunidade é diretamente revelada nas relações que elas estabelecem dentro do âmbito educativo.

A forma como elas dormem, se alimentam, brincam e interagem com os adultos significativos em suas experiências cotidianas, nos lugares onde elas vivem, são transportadas para as construções que elas fazem dentro da escola. Essa compreensão, mais ampla e complexa, deve, segundo Martín-Baró (1996), afetar, definitivamente, os modelos de intervenção propagados pelos psicólogos. O arcabouço teórico e metodológico que subsidia suas ações deve refletir um posicionamento mais crítico e menos superficial.

A atuação do psicólogo escolar, quando é delimitada por esse viés comunitário, se expande e complexifica. A noção de que a escola “fala” da família assim como a de que a família “fala” da escola acrescenta novos matizes ao trabalho desse profissional. Escola, família e crianças fazem parte de um contexto mais amplo, de um bairro específico, no interior de uma cidade e de um país determinados, cujas características sociais, políticas, econômicas, culturais e psicológicas influenciam o desenvolvimento de cada ser humano

em particular, impactando, principalmente, o desenvolvimento de crianças e jovens.

Com relação à natureza e aos resultados desse impacto, o manual “Working with children in unstable situations”, divulgado em 2002 pelo UNICEF, buscou caracterizar como situações sociais adversas podem influenciar o desenvolvimento de crianças em todo o mundo. O objetivo era apontar as consequências oriundas da vivência de situações instáveis como guerras, violência, instabilidade econômica e desastres naturais para a vida das crianças que, em algum momento, as enfrentam (UNICEF, 2002).

Essa análise é importante e não restam dúvidas sobre o impacto causado por situações de instabilidade extrema na vida de qualquer criança (Martín-Baró, 1990). Todavia, não podemos negligenciar o fato de que, no contexto latino-americano, várias crianças têm sido expostas a uma série de elementos mais sutis, mas, não menos impactantes que, de uma forma ou de outra, forjam o seu desenvolvimento ao longo de uma dinâmica entre fatores de risco e de proteção dentro das escolas, das famílias e das comunidades (Sant’Ana, Costa & Guzzo, 2008; Poletto & Koller, 2008).

As produções a esse respeito, em países como o Chile e o México, por exemplo, ressaltam as nuances impostas ao desenvolvimento das crianças por condições econômicas e sociais desfavoráveis. É assim que a pobreza, conforme sugere Kotliarenco, Cáceres e Alvarez (1996), não pode ser concebida como uma variável unitária, mas sim como um conglomerado de condições e eventos desfavoráveis que sugerem risco. Essa concepção enfatiza a presença do risco, mas não o condiciona ao estabelecimento de condições vulneráveis. Assim, o olhar se torna ampliado para além da caracterização de fatores estanques. A análise assume, portanto, uma compreensão processual e dialética.

Esses estudos, realizados em países como Chile e México, por exemplo, revelaram que nem todas as crianças expostas a fatores de risco estão fadadas a desenvolver algum tipo de patologia, física ou psicológica. Ao contrário, mesmo quando inseridas em contextos instáveis ou inseguros, muitas crescem saudavelmente, não como resultado de elementos inatos, mas como consequência de um processo caracterizado por um complexo sistema social em um determinado período de tempo (Kotliarenco, Cáceres & Alvarez, 1996).

O que essa reflexão pretende, portanto, é chamar a atenção para essas contradições,

ênfatizando os aspectos da realidade latino-americana e, especialmente, da brasileira, para salientar que este é o cenário sobre o qual a psicologia escolar deve se debruçar. O método utilizado neste contexto deve, então, considerar as contradições e a pluralidade de dimensões que envolvem o desenvolvimento de crianças em idade escolar. Esse método, sim, funda as bases sobre as quais uma verdadeira avaliação psicológica, denominada, então de psicossocial, deve se balizar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma discussão que procura evidenciar diferenças entre o processo hegemônico de avaliação psicológica e uma proposta contra hegemônica, enfatiza outra possibilidade para o exercício profissional de quem se fundamenta nas propostas de uma psicologia comprometida com outro modo de compreender a realidade. Entretanto, essa não é uma tarefa acabada em um artigo.

É preciso que se tenha em mente que o cenário da educação no Brasil, muito mais do que indicadores que sejam obtidos nas diferentes fontes de dados e relatórios ministeriais sobre o desempenho da educação no país, precisa ser compreendido no bojo de uma agenda neoliberal que vem sendo implementada por décadas com a progressiva falta de responsabilidade do estado por políticas voltadas para os direitos sociais e a educação escolar de camadas populares. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que a aprendizagem da leitura e da escrita, mais do que um direito social em uma sociedade letrada, é um caminho para que a crítica ao cotidiano possa ser construída por todos. Por isso, diante dos resultados nefastos da escolarização pública, a legitimação do fracasso escolar como consequência individual e, no máximo, familiar, toma uma relevância extrema na manutenção do status quo. E nessa manutenção, a avaliação psicológica assume um relevante papel.

Patto (2009), em obra organizada com a participação de outros autores, apresenta de forma contundente como os direitos sociais no Brasil, antes de serem realidade para todos, são cada vez mais relegados, negligenciados diante de uma ditadura econômica imposta por interesses internacionais. Nesses ditames, nos colocamos diante de sofrimento e traumas na vida das pessoas comuns, que exigem novas formas de avaliação e acompanhamento. Segundo suas palavras:

em um país em que 15 milhões de habitantes com mais de 15 anos de idade são analfabetos e, em que a maioria dos que terminaram o ensino fundamental e médio é feita de analfabetos funcionais, a luta de educadores da escola pública e de seus usuários por melhores condições de ensino, é inteiramente justificada, pois é resistência política à farsa instalada no vale tudo atual (Patto, 2009, p.188).

Esse contexto, de um realismo sem máscaras ou disfarces, não nos permite manter uma posição neutra e imparcial que funda os procedimentos legitimados da avaliação psicológica. É preciso mais. É preciso que outros elementos se configurem nos processos de avaliação e que novos procedimentos deem conta da realidade concreta, para além do indivíduo. É preciso que se inclua, no processo de compreensão do que acontece, o cenário social e político em que todo esse cotidiano se forja e novos métodos, processos e instrumento de conhecimento desta realidade possam revelar de forma mais completa a dialética sujeito e sociedade, dentro de cada contexto da vida cotidiana.

Portanto, esta é uma reflexão que também nos remete ao campo das políticas públicas. E, nesse sentido, o trabalho de Guzzo & Mezzalira (2011, no prelo), sistematiza o que foi debatido pelos psicólogos ao longo do ano de 2008, como resultado de uma política do Conselho Federal de Psicologia para o debate do psicólogo no campo educativo. As autoras apontam os encaminhamentos concretos no sentido de mudanças sociais efetivas para o campo dos profissionais que atuam na interface psicologia e educação que são ainda necessários. Debatem a ausência do psicólogo dentro das escolas como profissional da rede. Elas sugerem que, para além dos problemas referentes à formação profissional, o que dificulta a legitimação do espaço e do lugar dos psicólogos dentro das escolas, é a ausência de políticas públicas que assegurem este espaço e este lugar. Essa ausência, obviamente, explica parte da lacuna existente entre as demandas da realidade e a utilização, ainda, no campo da intervenção, de métodos avaliativos engessados e subsidiados por modelos médicos e, portanto, pelas políticas de saúde.

### **REFERÊNCIAS**

Andrade, A. N. & Morato, H. T. P. (2004). Para uma dimensão ética da prática psicológica em

- instituições. *Estudos de Psicologia*, 9(2), 345-353.
- 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), 51-72.
- Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G (2010). *O trabalho do Psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Castelo Branco, M. T. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(3), 28-35.
- Elhammoumi, M. (2009). Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita. *Cultural-Historical Psychology*, 3, 49-54.
- 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.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guareschi, P. (1998). Quantitativo versus qualitativo: uma falsa dicotomia. *Revista Psico*, 29(1), 165-174.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada – compromisso do psicólogo com esse contexto. Em A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 17-29). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2009). Revolução na Psicologia Escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. Em M. R. Souza & F. C. S. Lemos (Orgs.). *Psicologia e Compromisso Social: unidade na Diversidade*. (pp. 75-90). São Paulo: Escuta.
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (no prelo). Encaminhamentos do ano da educação: os próximos passos. Em R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). *Psicologia Escolar: Identificando e Superando Barreiras*. Campinas: Alínea.
- Hur, D. U. (2007). A psicologia e suas entidades de classe: histórias sobre sua fundação e algumas práticas no estado de São Paulo nos anos 70. *Revista de Psicologia Política*, 7(13) s/n.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Alvarez, C. (1996). La pobreza desde la mirada de la resiliencia. *CEANIM - Notas sobre resiliencia*. Serie Documentos de Trabajo, 1.
- Lessa, S. & Tonet, I. (2004). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar – Construção e consolidação da Identidade Profissional*. Campinas: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1990). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador. Em I. Martín-Baró (Org.). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia* (pp. 9-12). San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2(1), 7-27.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Martín-Baró, I. (2009). Desafios e perspectivas da psicologia latino-americana. Em R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação* (pp. 199-219). Campinas: Alínea.
- Marx, C. & Engels, F. (1977). *Para conhecer a história*. São Paulo: Projeto.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. Em M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural – Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Montañez, M. V. M., Bernal, B. L., Heredia, M. D. P. G. & Puerto, C. L. (2007). Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendência & Retos*, (12), 177-189.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários Atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.



- Parker, I. (2007). *Revolution in Psychology: Alienation to Emancipation*. London: Pluto Press.
- Patto, M. H. S. (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Queroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
- Patto, M. H. S. (2009). *A cidadania Negada – Políticas Públicas e Formas de Viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Pereira, F. M. & Pereira Neto, A. (2003). O Psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo-Maringá*, 8(2), 19-27.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Prilleltensky, I. (1994). *The moral and politics of psychological discourse. Psychology and the status quo*. N.Y.: State University of NY Press.
- Sant'Ana, I. M., Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2(2), 302-311.
- Tonet, I. (2009). *Marxismo e educação*. Obtido em 05 de junho de 2009 da world wide web: [www.ivotonet.xpg.com.br](http://www.ivotonet.xpg.com.br).
- Tuleski, S. C. (2000). Para ler Vygotsky: recuperando a historicidade perdida. *Anais da Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG: ANPEd.
- UNICEF. (2002). *Working with children in unstable situations – A guiding manual for psychosocial interventions*. Obtido em 10 abril, 2009 do world wide web: [http://www.crin.org/docs/Working\\_Guide%5B1%5D%5B1%5D.PM6.pdf](http://www.crin.org/docs/Working_Guide%5B1%5D%5B1%5D.PM6.pdf).
- Vigotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas I - Problemas teóricos y metodológicos de La Psicología*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1998) *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em novembro de 2010

Reformulado em junho de 2011

Aceito em julho de 2011

## SOBRE AS AUTORAS

*Raquel Souza Lobo Guzzo*: professora do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. É Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo, Pós Doutora em Prevenção e Estudos Comunitários pela University of Rochester, Bolsista de Produtividade do CNPq, nível 1A.

*Ana Paula Gomes Moreira*: Psicóloga, Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência com ênfase na área de Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia como Profissão é Ciência na PUC-Campinas.

*Adinete Sousa da Costa Mezzalira*: professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. É Psicóloga, Mestre e Doutora na área de Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

