UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RICARDO TAVEIROS BRASIL

**Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar:
uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade**

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RICARDO TAVEIROS BRASIL

**Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar:
uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade**

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para a obtenção
do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Humano

Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochík

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Brasil, Ricardo Taveiros.

Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade / Ricardo Taveiros Brasil; orientador José Leon Crochík. --- São Paulo, 2015.

200 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Formação do psicólogo 2. Psicologia escolar 3. Referenciais críticos 4. Teoria Crítica I. Título.

LB1043

Nome: Brasil, Ricardo Taveiros.

Título: Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

RESUMO

Brasil, R. T. (2015). *Referenciais teórico-críticos em psicologia escolar: uma análise a partir da Teoria Crítica da Sociedade*. Dissertação de Mestrado / Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este trabalho tem por objetivo verificar como se apresenta e se discute a temática dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar no conjunto da produção acadêmica que reúne as pesquisas defendidas em programas de pós-graduação *stricto-sensu* (psicologia/educação) de universidades das regiões sul e sudeste do Brasil, entre os anos de 1984 e 2013. Para tanto, foram consultadas as bibliotecas virtuais da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Obteve-se acesso ao número de 1.109 resumos, cuja leitura permitiu que se chegasse a 27 estudos (dissertações de mestrado, teses de doutorado e uma tese de livre-docência) que, por sua vez, trouxeram elementos em relação aos quais foi possível empreender uma análise orientada pelo referencial da Teoria Crítica da Sociedade (sobretudo pelas elaborações teóricas de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse). A partir da leitura desses 27 resumos, foram criadas seis categorias que balizaram o trabalho de análise dos dados. São elas: Movimento contraditório da razão na ciência / Concepção de ideologia que se apresenta / Papel exercido pela tecnologia na educação / A pseudoformação e a inibição do pensamento / Concepções acerca das relações teoria-práxis / Tensões nas relações indivíduo-sociedade. Os dados numéricos a respeito de referenciais teóricos adotados nos trabalhos selecionados conduzem aos seguintes indicadores: maior quantidade de estudos orientados por referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Institucional. Quanto ao delineamento metodológico dessas pesquisas, constatou-se a predominância de trabalhos empíricos em relação aos estudos teóricos e, a partir da leitura do conjunto desses trabalhos, três foram selecionados para uma análise mais detalhada por revelarem diferentes tendências na apropriação do objeto de interesse aqui apresentado. Concluída a análise, procede-se às considerações finais, a partir das quais destacam-se: a discussão acerca do conceito de crítica, a necessidade de análise das condições sociais objetivas que permeiam os encontros da psicologia com a educação escolar, a crítica às ideias de relação simétrica entre ciência e política, a negação do indivíduo na sociedade contemporânea, a importância de ater-se ao caráter histórico da ideologia, o problema epistêmico de ecletismos teóricos, os limites e desafios da psicologia na educação escolar e da formação do psicólogo inclinado às questões e problemas da escolarização.

Palavras-chave: formação em psicologia, psicologia escolar, referenciais críticos, Teoria Crítica.

ABSTRACT

Brasil, R. T. (2015). *Theoretical and critical frameworks in school psychology: an analysis based on the Critical Theory of Society*. Master's Dissertation / Psychology Institute – University of São Paulo, São Paulo.

The objective of this study is to check the manner in which theoretical and critical frameworks in school psychology are presented and discussed in the set of academic works that gathers research defended in postgraduate programs *stricto-sensu* (psychology and education). For that, the virtual libraries from two universities – Universidade de São Paulo (USP) and Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – were consulted to gain access to 1,109 abstracts, which after reading led to the number of 27 studies (master's, doctoral and postdoctoral theses) that, in turn, yielded elements in relation to which analysis based on the framework of the Critical Theory of Society (primarily by means of the theoretical works of Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse) could be applied. Based on the reading of these 27 abstracts, six categories were created to guide the work of data analysis. The categories were the contradictory movement of reason in science, the concept of ideology that was used, the role played by technology in education, the pseudo-formation and the inhibition of thought, the conceptions on the relationship between theory and praxis and the tensions in the relationship between the individual and society. The numerical data on theoretical frameworks adopted in selected studies lead to the following indicators: a higher number of studies guided by theoretical frameworks oriented by the Cultural-Historical Psychology and Institutional Psychology. With regard to the methodological design of the works, there was a predominance of empirical research as compared to the theoretical studies. After reading the entire set of 27 studies, three were selected for more detailed analysis since they revealed different tendencies in appropriation of the object. The final considerations followed the data analysis include a discussion about the concept of criticism, the need to analyze the objective social conditions in discussing encounters between psychology and school education, criticism of some intentions to form a type of symmetrical relationship between science and politics, negation of the individual in contemporary society, the importance of maintaining the historical character of ideology, epistemic problem of theoretical eclecticism, limits and challenges of psychology in school education and the training of psychologist interested in the issues and schooling problems.

Keywords: training in psychology, school psychology, critical frameworks, Critical Theory.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Síntese da quantidade de dissertações e de teses – (sobre psicologia escolar / psicologia educacional / psicologia e educação) – registradas em: Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo e na biblioteca virtual da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo..... 75

Tabela 2: Dissertações e teses que trazem elementos de discussão acerca dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar e que foram selecionadas para leitura e análise a partir de acessos à biblioteca virtual do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo 80

Tabela 3: Dissertações e teses que trazem elementos de discussão acerca dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar e que foram selecionadas para leitura e análise a partir de acessos à biblioteca virtual do Sistema de Bibliotecas da PUC-SP 80

Tabela 4: Referenciais teóricos utilizados pelos autores das pesquisas selecionadas 87

Tabela 5: Delineamentos metodológicos dos trabalhos selecionados 89

Quadro 1: Títulos das dissertações e teses selecionadas para análise, seguidos dos nomes dos seus respectivos autores e orientadores 81

Quadro 2: Elementos extraídos dos resumos dos estudos selecionados e que podem ser pensados a partir das categorias de análise 138

Quadro 3: Referenciais teóricos dos estudos explicitados nos resumos ou no texto 149

Quadro 4: Elementos extraídos da leitura dos 27 estudos selecionados e que podem ser pensados a partir das categorias de análise 151

Quadro 5: Dados sobre a formação (inicial e continuada) dos pesquisadores..... 168

Este trabalho é dedicado à Hilda Taveira Brasil

*... pelos lanches embrulhados em papel alumínio no intervalo das aulas, em 1991 –
que ela preparava com muito carinho e amor.*

*... pelas xícaras de café que me traz hoje, no escritório (para que eu consiga
concluir este trabalho) – e que ela prepara com o mesmo carinho e com o mesmo
amor com que preparava os lanches, em 1991.*

AGRADECIMENTOS

*No man is an island
No man stands alone
(Dennis Emmanuel Brown)*

Poder voltar à escola pública é motivo de grande alegria para mim. A maior parte da minha vida escolar (ensino fundamental e ensino médio) se deu na escola pública. Fui muito feliz na graduação; convivi com profissionais sérios e pessoas incríveis com as quais pretendo manter laços para sempre. Posso dizer que vivi as contradições da escola desde o início do meu processo de escolarização, mas devo dizer que me sinto feliz por novamente pisar o chão da escola pública. Apesar das dificuldades pelas quais a universidade tem passado, gosto de pensar a educação como um direito e de ver pessoas resistindo, cada qual à sua maneira e na medida do possível, aos processos de conversão de direitos em mercadorias. Dito isso, é chegada a hora de agradecer às pessoas que me acompanham ao longo dos últimos três anos.

Agradeço primeiramente a três pessoas importantes em minha vida (por ordem de chegada):

Luís Antônio Gomes Lima, Helder Ricardo Dias Greco e José Leon Crochík.

Ao Luís, sou grato pela referência, pela amizade e pela inspiração na construção de uma psicologia para a emancipação do homem; ao Helder, sou grato pela escuta e por ter sido meu guia nos labirintos do desejo; ao Leon, sou grato pela seriedade com que me orientou nesse meu início de imersão na Teoria Crítica e por seu trabalho de lapidação do meu texto.

Sou profundamente grato a Luís Guilherme Coelho Mola e Renata Paparelli, pessoas e profissionais que tanto admiro e com quem iniciei o diálogo que continua aqui – dessa vez com Lineu Norio Kohatsu e Maria Terezinha Bellanda Galuch, pessoas e profissionais igualmente admiráveis e que muito contribuíram com reflexões e apontamentos pertinentes no exame geral de qualificação. É muito bom saber que devo reencontrá-los em breve.

Gratidão pela força que recebo da minha amada família; pessoas que tanto vibram pela minha carreira, meus anjos - Mãe, Ana, Léa, Débora e Laerte: amo muito vocês! Queridos cunhados - Ricardo, Celso, Alexandre e Talita: vocês também fazem parte disso! Laerte, Talita e Lucia Masini: muito obrigado pela ajuda dos últimos dias. Amados sobrinhos - Vinícius, Vitor, Isabela, Letícia, Vitória e Pedro: estejam certos de que o tio Cadú ama muito vocês! Agora terei mais tempo para curti-los! Pedro, se algum dia você passar os olhos por aqui, saberá que seu sorriso trouxe de volta o meu. E se ficar curioso a ponto de querer saber o porquê, pergunte-me. Gratidão, extensa família! - Darcy, Marco, Lucas, Charleny, Maria Alice, Dilma, Claudionor, Nila, Davi, Ana, Sara, Raquel, Dimas e família, Inês, Rose, Belkis, Fabio, Adriana, Eduardo, Danilo, Henrique... é sempre ótimo viver momentos com vocês!

Um bloco especial de agradecimentos especiais a pessoas muito especiais que acompanharam meus primeiros passos na psicologia e que foram meus professores, exemplos de seriedade e profissionalismo na Universidade São Judas Tadeu: Luís Antônio Gomes Lima, Luís Guilherme Coelho Mola, Hélio Salles Gentil, Carla Witter, Valéria Ribeiro Linard, Aline Iris Gil Parra Magnani, Maria Esmeralda Mineu Zamlutti, Altemir José Gonçalves Barbosa, Ana Lúcia Gatti (Altemir e Ana Lúcia: agradeço especialmente por me incentivarem a pesquisar),

Denis Roberto Zamignani, Arilson Pereira da Silva, Fábio Pinato Sato, Lucilena Vagostello, Flávio Del Matto Faria, Luís Gustavo Vechi e Raphael Cangelli Filho... muito obrigado!

Agradeço também aos docentes do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com quem tanto aprendi ao longo desses três anos: José Leon Crochík (caríssimo orientador), Pedro Fernando da Silva (já sinto falta das suas aulas, Pedro), Leny Sato, Marilene Proença Rebello de Souza, Maria Isabel da Silva Leme, Paulo César Endo e a quatro professoras com quem não cheguei a ter aula, mas que tanto me ensinam com seus textos: Maria Helena Souza Patto, Maria Cristina Machado Kupfer, Ecléa Bosi e Sylvia Leser de Mello. Aproveito para também agradecer aos funcionários do IP-USP que me ajudaram em todos os momentos em que precisei de ajuda (especialmente Olivia Rosa e a equipe da biblioteca), à turma do LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar), às pessoas legais que me acolheram (Ana Karina, Felipe e Vanessa) e aos novos e belos laços de amizade que foram firmados: Juliana, Bruna, Tatiana, Ana Maria, Jhonny, César e Danilo.

Agradeço aos grupos pelos quais tenho circulado nos últimos anos (por me ajudarem a pensar a psicologia e o campo mais amplo da saúde em interlocução com a área da educação): Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, Associação Pela Saúde Emocional de Crianças e Clínica Gênesis. Muito obrigado, pessoal!

Amigos: sem vocês seria bem mais difícil! Obrigado por tornarem tudo mais leve nos últimos anos. Vocês me fazem sorrir, refletir, sentir fome e sede de vida - Mauriene, Cássia, David, Érico, Vera, Thamires, João, Rodolfo, Marcelo, Alice, Renée, Allan, Diego, Angélica, Marina, Leandro, Nani, Bruno, Froede, Edgar, Maurício, Verônica, Thais, Gabriel, Tony, André, Tiago, Edir, Flávia, Alessandra, Cristiane, Ana Clara, Fulvio, Larissa, Edson, Victor e Mara (Accioly), Barbara, Bianca, Luís Saraiva, Biancha, Rogério, Gilberto, Danilo, Regiane, Daiane, Família Sinzato (Marcio, Maurício, Vinícius, Yuri, Mauro, Margaret), Rico, Livia, Diogo, Ronaldo, Sabrina, Lacônicos - Juliana, Camila, Renata, Edson, Babi, Fonta, Douglas, Kléber e Cléber; Bia, Edu, Rozi, Beto, Luís, Alecxandra, Valéria, Fernandes e turma GIQE.

Os últimos meses também têm sido ótimos pelos momentos mágicos que tenho vivido junto aos queridos da Trovare (Belmiro, Laerte e Ricardo) e às pessoas que estão vibrando pelo sucesso do Jamaica Experience (Silvia, Talita, Camila, Giovana, Ariane, Karina, Gustah, Magá, Equipe Crioula - Érica, João e Filippe); também não posso deixar de agradecer Débora Brasil e Roberta Monteiro por terem-me dado uma oportunidade no exato momento em que meu projeto pessoal/profissional de tornar-me psicólogo estava por um fio. Dé e Beta: valeu!

Agradecimento especial a QueridHélio Leites e a todos os “brincantes” incríveis que conheci por intermédio do belíssimo e (tão) inspirador filme/documentário Tarja Branca.

Esta dissertação foi concluída em Salvador (BA). Fui cercado pelo carinho de gente especial e faço questão de fechar agradecendo Lygia de Sousa Viégas, Samir Pérez Mortada, Iara (filha de Lygia e Samir), Família Chequer (Sálua, João e Antônio), João Ramiro e equipe do Colégio Antônio Vieira, Rui, Fernando, Helena, Fernanda e Grupo EPIS (FACED/UFBA).

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo suporte financeiro que me foi concedido durante o período em que fui bolsista.

*... e no centro da própria engrenagem
inventa a contra-mola que resiste.*

*(João Ricardo e João Apolinário Teixeira Pinto
/ Primavera nos Dentes / Secos e Molhados)*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	i
INTRODUÇÃO:	
SOBRE A LEITURA DE UM TEXTO A PARTIR DE OUTRAS LENTES	1
1. PARA APROXIMAR-SE DO OBJETO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA	11
1.1. Rupturas e continuidades: o movimento do esclarecimento	14
1.2. A perda de nitidez no contorno entre ideologia e realidade	20
1.3. A educação como instrumento de adaptação e de resistência	31
2. PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	42
2.1. A psicologia na posição de ciência auxiliar da pedagogia no período que antecede a regulamentação da profissão de psicólogo	45
2.2. Lugares institucionais e inquietações acerca da definição do objeto	53
2.3. A década de 1980 e o fortalecimento da crítica à psicologia na educação.....	56
2.4. Da diagnose tradicional à investigação ampliada da queixa escolar	61
2.5. Breve histórico e contexto atual da formação em psicologia no Brasil.....	66
3. ROTEIRO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	73
3.1. Procedimentos da coleta de dados e seleção do material de análise	75
3.2. Procedimentos do trabalho de análise dos resultados obtidos	77
4. OS REFERENCIAIS TEÓRICO-CRÍTICOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: 30 ANOS DE PESQUISA EM DUAS BIBLIOTECAS VIRTUAIS	84
4.1. Caracterização e discussão geral do conjunto de trabalhos selecionados	86
4.2. Discussão detalhada de três pesquisas a partir das categorias de análise	90
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	
UM RETORNO À CRÍTICA PARA TRABALHAR O SEU CONCEITO.....	121
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	137
Anexo I - Quadros	138
Anexo II - Resumos	170

REFERENCIAIS TEÓRICO-CRÍTICOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

APRESENTAÇÃO

Quando, no Brasil, as discussões sobre os encontros da psicologia com a educação escolar conduziram à consideração da mediação social na produção de conhecimento e na prática de uma ciência aplicada, foi possível identificar o caráter ideológico da pretensão de neutralidade política nos discursos da psicologia escolar (Patto, 1984); instaurou-se a crítica às abordagens tradicionais - movimento que começa a tomar forma entre as décadas de 1970 e 1980 e que tem sido afirmado como um tipo de marco na história da psicologia educacional e escolar no Brasil (Barbosa, 2011).

Os questionamentos apontavam que a psicologia que se voltava à educação escolar estaria favorecendo o ocultamento de contradições sociais à medida que falava de um indivíduo abstrato cuja sociedade correspondente não permitiu a existência. O exercício da avaliação psicológica de crianças em idade escolar, embora importante à consolidação de uma identidade profissional para psicólogos interessados na educação e ainda que útil às demandas sociais e econômicas do Brasil no início do século XX, fez com que os psicólogos enxergassem diferenças pessoais onde havia a desigualdade social. Assim, as causas para as dificuldades de escolarização dos alunos deviam ser localizadas nos alunos (anormais, problemáticos, carentes, imaturos e portadores de distúrbios de aprendizagem), nas famílias dos alunos (desequilibradas, disfuncionais) e, mais tarde, professores também viriam a ser considerados como despreparados ou incompetentes (Souza, 2007b). Fez-se necessário rever essas concepções e submetê-las à crítica que se estende por mais de três décadas.

Portanto a crítica viria a incidir, de forma insistente, nos problemas da redução do objeto a uma perspectiva individual e, por conseguinte, mobilizava a ampliação do raio de compreensão a respeito da demanda de atendimento psicológico às queixas escolares. Há que se reconhecer o seu impacto no âmbito da discussão acerca de aspectos problemáticos das abordagens tradicionais da psicologia educacional e escolar (notadamente psicométricas, comportamentalistas e humanistas). Por outro lado, há que se questionar também se sua apropriação por pesquisadores e profissionais da área expressaria tão somente os elementos progressivos da razão, posto o caráter contraditório do esclarecimento - suas tendências de progresso e regressão (Horkheimer e Adorno, 1947/1985).

Os desdobramentos das discussões que se iniciam no âmbito da psicologia escolar a partir da crítica mobilizam, por sua vez, intensos debates acerca dos compromissos da psicologia com a

validação ou com a negação do existente numa sociedade que não tem possibilitado a apropriação subjetiva da cultura (Adorno, 1962/1971). De um lado, obstáculos à escolarização dos indivíduos encaminhados aos serviços psicológicos; de outro lado, a qualidade questionável da formação dos próprios psicólogos (Lisboa e Barbosa, 2009; Patto, 2011). Ora, a condição limitada da formação está (im)posta para os homens, em geral (Adorno, 1962/1971), tanto para o psicólogo quanto para os usuários dos seus serviços; daí que se possa inferir que as possibilidades de atuação orientadas por compromisso de transformação encontrem poucos pontos de ancoragem na conjuntura social.

Mas, embora situada num lugar de presa da sociedade, a escola também é contraditória. A mesma escola que reproduz obstáculos à realização dos seus objetivos também pode gerar efeitos na direção do exercício do pensamento, ainda que o máximo que possa realizar seja reconhecer as limitações e a impossibilidade de mudança das condições objetivas por meio da educação formal. No entanto, embora as reflexões a respeito dos processos de (de)formação do espírito e da cultura não transformem as condições vigentes, representam gestos de resistência (Adorno, 1965/2006c).

Tanto o problema da ideologia quanto o dos obstáculos à formação referem-se à sociedade e, portanto, não poderiam ser pensados somente a partir da psicologia, muito embora a psicologia tenha o que dizer e mostrar sobre eles (Adorno, 1955/1986; Maia, 2007). Autores e intérpretes da Teoria Crítica da Sociedade oferecem contribuições para uma análise do objeto aqui apresentado. Trabalham com conceitos que iluminam a reflexão acerca das condições objetivas e subjetivas de sustentação do trabalho de crítica imanente, bem como das condições que impedem ou dificultam o exercício do pensamento crítico, mesmo quando este é explicitamente proclamado e defendido.

O presente trabalho está estruturado de modo a destacar elementos que permitam pensar o objeto em questão – referenciais teórico-críticos em psicologia escolar – a partir da Teoria Crítica da Sociedade (capítulo 1), discutir aspectos históricos da psicologia escolar no Brasil (capítulo 2) e apresentar seus procedimentos metodológicos (capítulo 3) para uma análise a respeito da forma como a temática comparece no conjunto da produção acadêmica de universidades das regiões sul e sudeste do Brasil, no período que se situa entre 1984 e 2013 (capítulo 4). Foram utilizadas bases de dados das bibliotecas virtuais de duas universidades, no intuito de se localizar os trabalhos dos seus programas de pós-graduação em psicologia e educação relacionados ao objeto em discussão. A partir da análise dos trabalhos articulada aos capítulos anteriores, propõe-se um tipo de retorno à crítica (capítulo 5) para que se destaquem os aspectos fundamentais a um exercício da indicação de limites colocados ao objeto numa sociedade de flagrante negação das experiências formativas.

INTRODUÇÃO:

.: SOBRE A LEITURA DE UM TEXTO A PARTIR DE OUTRAS LENTES .:

O interesse pelo objeto deste trabalho alude a uma série de indagações que acompanham o autor desde os seus primeiros contatos com a psicologia escolar, no âmbito da graduação. A partir do acesso a uma literatura implicada na revisão crítica dos fundamentos teórico-metodológicos da psicologia na educação e da impressão de desconfortos em relação ao tipo de discussão suscitada por essa literatura, foi realizado um trabalho de conclusão de curso sobre ética e responsabilidade do psicólogo escolar frente ao tema da relação teoria-práxis. Mais tarde publicado em formato de estudo teórico na revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, o trabalho - intitulado *Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo* (Brasil, 2012) - propôs uma discussão que pode ser revista após quase três anos de sua publicação. Para introduzir o tema da dissertação que ora se apresenta, destaca-se, neste momento, o resumo do artigo em discussão:

O artigo recupera elementos fundamentais do movimento de crítica da ideologia que se instaurou no interior da psicologia escolar brasileira a partir dos anos 80 e sugere uma reflexão sobre os desafios que se impõem ao pensamento crítico na atualidade, visando o âmbito da formação de psicólogos. Para isso, oferece como operador de leitura desses desafios o conceito de racionalidade cínica – discutido principalmente por autores da filosofia (Žižek, 1989; Sloterdijk, 2003; Safatle, 2008) – que trata de um novo modo de funcionamento ideológico no capitalismo tardio, caracterizado pela justificação resignada da realidade, e não somente pelos mecanismos de alienação em relação aos quais se dirigiu a crítica no decorrer da história. Conclui-se pela necessidade de manutenção do debate acerca das armadilhas que favorecem a permanência do discurso ideológico e pelo valor da atitude crítica necessária à psicologia escolar, remetendo-a aos problemas de seu tempo e lugar. (p. 219)

No texto, o conceito de ideologia próprio à sociedade capitalista contemporânea se definiu pela justificação resignada do real a partir da discussão sobre o cinismo; portanto o cinismo como figura da ideologia contemporânea. Frente à constatação da permanência da ideologia no discurso e prática do psicólogo escolar após três décadas de exercício da crítica, a hipótese do texto aponta para uma razão cínica regendo a conduta dos indivíduos. A ênfase nos compromissos - assumidos ou não - com a manutenção ou com a transformação da realidade escolar e social pode induzir um

leitor alheio aos determinantes objetivos a supor a existência do indivíduo que define seu lado em relação aos compromissos de modo independente das condições históricas vigentes; um indivíduo supostamente capaz de sustentar, em si e por si, a posição daquele que transforma a realidade por meio das práticas orientadas por uma perspectiva crítica. Ora, o estudo de autores e intérpretes da Teoria Crítica da Sociedade revela a ingenuidade desta concepção que, de certa maneira, já havia sido apontada tanto pelo orientador do trabalho que deu origem ao texto em questão quanto pelos professores com os quais se pôde discuti-lo¹; à época, não era clara, para o autor, a ideia de que a racionalidade do existente se impõe ao indivíduo independentemente da aceitação ou recusa deste em relação àquela. Faltavam elementos para o reconhecimento das contradições que, por sua vez, explicitariam o caráter irracional da racionalidade operante. Faltavam, sobretudo, duas perguntas: quais seriam os pontos de sustentação social para o exercício de um pensamento e de uma postura crítica? O que poderia garantir a presença de referenciais teórico-críticos nos cursos de psicologia no tocante à formação e possibilidades de atuação, tendo em vista o atual cenário da educação no Brasil? Essas perguntas remetem diretamente à questão dos limites do esclarecimento, que devem ser considerados por quem quer que se ocupe da tarefa da crítica atenta às objetivações históricas.

Ainda sobre o cinismo que, de acordo com o texto do artigo, estaria a permear a ideologia nas sociedades capitalistas contemporâneas, cabe notar que seu conceito incide principalmente na distância que separa a consciência dos homens daquilo que seria o seu campo possível de ação. A concepção de ideologia com a qual operam Horkheimer e Adorno (1956) enfatiza o caráter social das contradições expostas no confronto da ideologia com a sua verdade última. As leituras de tais contradições apontam para os espaços entre o que se diz e o que se pensa em relação ao que se é e ao que se faz. Com clareza, os autores supracitados não partilham de uma noção de ideologia que se explica a partir dos homens, mas das condições sociais objetivas que fazem com que o homem diga o que diz, pense o que pensa, seja o que é e faça o que faz. Nesse sentido, caberia reconhecer que a consciência crítica é condição subjetiva de superação da barbárie ainda latente na sociedade e que, no entanto, não poderia ser suficiente, uma vez que as condições objetivas que a dificultam seguem inalteradas (Lara, 2013). Ainda com esta autora, tudo indica ser razoável questionar quais

¹ Prof. Drº. Luís Antônio Gomes Lima (orientador do trabalho e docente do curso de psicologia da Universidade São Judas Tadeu), Prof. Drº. Luís Guilherme Coelho Mola (pesquisador do *Núcleo de Pesquisa Psicanálise e Sociedade* / Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Profª. Drª. Renata Paparelli (docente do curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). O Drº. Luís Guilherme e a Drª. Renata compuseram a banca examinadora do trabalho que deu origem ao artigo aqui apresentado.

seriam as formas de se opor à irracionalidade que, para os autores de referência desta dissertação, caracteriza a vida danificada numa sociedade plenamente administrada (Adorno, 1951/1992). Ou, nas próprias palavras de Lara (2013, p. 24): “como se opor à irracionalidade se é ela mesma parte da racionalidade que garante a vida humana?”. Tal questionamento nega a importância da crítica? Sustenta-se aqui uma negativa a essa pergunta, já que a afirmação da impotência e a indicação de limites da crítica não deixariam de ser maneiras de exercê-la e de validá-la (Adorno, 1969/2006f).

Orientada pela Teoria Crítica, sobretudo pelos textos de Adorno, Lara (2013) afirma que a transformação da realidade não depende de esforço individual; daí que se possa dizer que a autora identifica a crítica no reconhecimento das limitações objetivamente impostas aos indivíduos. Mas o artigo aqui em discussão, ao sugerir que o indivíduo levado à crença de que não existe realidade alternativa à existente assume uma posição cínica, acaba por ocultar o fato de que ele foi vencido pela sociedade (Adorno, 1955/1986), que as tendências objetivas dessa sociedade lhe foram e lhe são impostas continuamente. Daí a pergunta: seria justo referir-se ao impotente como cínico? Não seria também uma maneira de individualizar algo que diz respeito à sociedade (argumento central das críticas feitas à psicologia escolar)? É verdade que Ramos (2012) fala da racionalidade cínica como “internalização histórica de imperativos sociais” (p. 157); no entanto, é fundamental que se atente às limitações postas às possibilidades de ação do homem na sociedade administrada. Já em 1956, Horkheimer e Adorno constataavam que “o mundo do espírito adquiriu um caráter efêmero, pálido, impotente” (p. 199) e que “o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo” (p. 203); a “voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até as manifestações psíquicas mais sutis” (p. 202). Ou seja, há algo para muito além do cinismo.

Perpassa o artigo uma espécie de provocação dirigida aos psicólogos escolares. Propõe-se, para o enfrentamento do cinismo e para a reorientação da conduta no lide com a queixa escolar, o deslocamento da dimensão do *saber* (em tese, o discurso da crítica não é mais desconhecido) para a dimensão do *fazer* (operar nos diversos contextos de atuação visando transformá-los a partir dos referenciais teórico-críticos). A ideia de deslocamento de uma dimensão à outra parece privilegiar a práxis em detrimento da teoria, além de supor algo de imediatamente unitário na relação entre a teoria e a práxis. Ao sugerir que, apesar do acesso às abordagens críticas, o psicólogo escolar opta por afastar-se das implicações práticas, o texto escapa à lógica do objeto que pretende analisar. A ênfase na teoria aplicável foi alvo da crítica de Adorno (1969/1995); segundo o autor, a demanda urgente de ação geralmente resulta numa práxis esvaziada de conceito e num ativismo regressivo.

Adorno (1969/1995) empenhou-se em sustentar a tese segundo a qual “dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática” (p. 204). Isto é, para o autor, seria fundamental a preservação da autonomia teórica em relação aos engajamentos.

Segundo Adorno (1969/1995), a noção de que o alvo central do conhecimento consista em sua utilidade prática é problemática e acaba por revelar o pragmatismo próprio de uma sociedade materialmente avançada e espiritualmente regredida (Horkheimer e Adorno, 1947/1985; Adorno, 1962/1971). Também não se poderia negar a importância do impulso prático gerado pelo trabalho do pensamento (Adorno, 1969/1995). Ao que tudo parece indicar, algo muito próximo a isso teria acontecido com a psicologia escolar no Brasil, a partir do momento em que concepções e práticas tradicionais da área passaram a ser questionadas em suas bases, conforme já indicado no texto de apresentação do presente trabalho. Patto (1984) discorre sobre a inevitabilidade de a crítica que se direciona ao conhecimento acumulado mobilizar a procura ou a construção de novos dispositivos teóricos e práticos. A autora valida tal movimento; entretanto, não deixa de apontar um outro que se refere ao caráter superficial do contato dos estudantes e psicólogos com a substância da crítica.

se a crítica constante do conhecimento é imprescindível, também é inevitável que ela suscite a necessidade de busca de propostas teórico-metodológicas alternativas, que reúnam mais condições de acesso à verdade do que o “conhecimento” cujos equívocos a crítica desnudou. A busca das raízes sociopolíticas do pensamento dominante na psicologia e seu exame à luz de uma definição de ciência situada no contexto da filosofia da totalidade têm sido empreendidos, sobretudo, por filósofos e sociólogos; tudo se passa como se esta necessidade ainda não tivesse atingido os psicólogos, ciosos de seus métodos e técnicas cuja natureza não questionam. Apenas recentemente ecos dessa crítica têm chegado aos estudantes e profissionais da psicologia, gerando uma inquietação que seria salutar se aprofundada em suas origens e continuada na procura de respostas. Este aprofundamento, no entanto, raramente ocorre e a própria maneira como se estruturam os cursos de formação de psicólogos certamente contribui para isso. (p. 188, aspas da autora)

Na década de 1960, Adorno (1962/1971) apontava para as contradições de uma sociedade altamente desenvolvida em termos materiais e lamentavelmente involuída no que diz respeito aos processos de formação do espírito. O autor viria a referir-se a tal tendência como pseudoformação socializada, já que estendida aos indivíduos de todas as classes sociais. Já se passaram trinta anos

da publicação do trabalho de Patto (1984) e ainda se faz necessário insistir no argumento de que a falta de aprofundamento da qual fala a autora estaria a expressar o fenômeno da pseudoformação.

O texto de Brasil (2012) – bem como outros que tratam da mesma temática – corre o risco de, ao falar de referenciais teórico-críticos em psicologia escolar e apresentá-los como expressões privilegiadas do que há de mais progressivo na relação da psicologia com a educação, reservar ao que veio antes um lugar exclusivamente ideológico e superado como discurso científico. Segundo Galuch (2013), quando abordagens científicas tradicionais passam a ser vistas como meros passos anteriores de alguma coisa que já fora ultrapassado pelos avanços mais recentes, se está diante de uma concepção evolutiva de ciência; logo, uma concepção pouco dialética – mesmo que se faça a defesa de um pretenso discurso e de um pretenso método dialético. Ora, mas se os ensaios iniciais da psicologia educacional e escolar no Brasil foram tomados, em dado momento, como objeto de crítica, é porque outrora foram socialmente validados como referências do esclarecimento e como exemplos de rigor teórico-metodológico de uma ciência recém-chegada ao país e que buscava ser afirmada como tal numa relação bastante íntima com a pedagogia (Kilpatrick, 1932/1974; Nagle, 1974; Patto, 1984; Galuch, 2013; Lara, 2013) e numa ânsia de desenvolvimento socioeconômico.

Até aqui, falou-se em referenciais teórico-críticos de forma genérica; cabe agora explicitá-los com o cuidado de priorizar o fato de que todos tratam (cada um a seu modo e a partir dos seus próprios parâmetros, paradigmas e pressupostos) da mediação social na constituição do indivíduo e nas relações que se estabelecem entre os indivíduos no interior de uma dada formação histórica. No caso específico da psicologia escolar, as preocupações incidem sobre o encontro do indivíduo com a educação escolar, também situado no bojo de uma formação histórica concreta. Importante destacar, assim como o faz Lara (2013), que a discussão a ser aqui empreendida não pretende pôr em questão qualquer teoria em si, mas as maneiras por meio das quais essas teorias - que não são, a princípio, teorias psicológicas - são apropriadas por pesquisadores/profissionais da psicologia e articuladas às concepções de psicologia escolar que se pretendem críticas. A partir dos estudos de Karl Marx e de alguns de seus leitores (Antonio Gramsci, Pierre Bordieu e Jean Claude Passerón, György Lukács, Louis Althusser), destacaram-se as leituras da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Sócio-Histórica. Ainda partindo de escritos de Karl Marx, mas também da Psicanálise de Sigmund Freud e de textos e reflexões de Immanuel Kant e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, a Teoria Crítica da Sociedade comparece entre os referenciais teóricos dos quais a psicologia veio a se apropriar e, por fim, o Estruturalismo da Europa (Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan e Michel

Foucault como nomes de destaque) também exerceu e exerce influência na fala da psicologia que se quer crítica. Que se destaque mais uma vez: o presente trabalho não pretende fomentar debates acerca das teorias; seus objetivos serão apresentados mais à frente, ainda neste texto introdutório.

Quando se faz a crítica ao artigo de Brasil (2012) - ainda que, neste caso, se trate do autor fazendo a crítica de seu próprio texto, portanto, uma autocrítica - é preciso que seja considerado o movimento do pensamento e o processo de maturação das ideias a partir do contato do autor com a Teoria Crítica da Sociedade (sobretudo com as elaborações conceituais de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas - estes dois últimos em menor medida em relação aos dois primeiros - acerca do esclarecimento, da ideologia e da pseudoformação)². Sendo crítica, deve atentar a esse aspecto, para que o texto seja lido a partir de uma perspectiva que leve em conta o nível de esclarecimento que foi possível ao autor no período da escrita desse artigo. O que veio a partir dos estudos de Teoria Crítica não é, entretanto, uma espécie de acréscimo ao que fora publicado anteriormente, mas uma ruptura em relação às ideias centrais do texto. Sustentar a hipótese do cinismo individual como chave de explicação da permanência do discurso ideológico e das práticas por ele orientadas no campo da psicologia escolar e, principalmente, no contexto de uma sociedade administrada que historicamente tem vencido o indivíduo revelar-se-ia, agora, um bom exemplo de cinismo. Não seria possível manter a hipótese da razão cínica sem problematizá-la à luz das leituras, encontros de orientação e discussões em sala de aula no decorrer dos últimos três anos neste instituto³. Dificilmente seria possível passar incólume por tais experiências e pelas questões que se abrem quando se decide pelo respeito à primazia do objeto (Adorno, 1969/1995).

Discutir a questão dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar a partir da Teoria Crítica implica reconhecer, nos conhecimentos transmitidos por tais referências teóricas, o caráter contraditório do esclarecimento; implica remeter o objeto ao qual se refere o discurso da crítica às determinações históricas da sociedade que avaliza sua existência; implica reflexão em relação aos obstáculos objetivos e subjetivos colocados aos processos de transmissão e de apropriação desses conhecimentos; implica, enfim (é válido reiterar), a consideração dos limites postos a esse tipo de discurso numa sociedade avessa ao pensamento e que atrai o indivíduo, tal qual imã, à adaptação.

² A aproximação desses conceitos a partir da Teoria Crítica também se deu pela leitura dos(as) seguintes autores(as): José Leon Crochík, Maria Helena Souza Patto, Conrado Ramos, Wolfgang Leo Maar, Maurício Rodrigues de Souza, Yara Malki, Ari Fernando Maia, Luís Guilherme Coelho Mola, Sérgio Paulo Rouanet, Aline Frollini Lunardelli Lara.

³ Principalmente a partir das aulas ministradas pelos professores José Leon Crochík e Pedro Fernando da Silva, além dos encontros do grupo de estudos *Psicologia e Teoria Crítica* (Laboratório de Estudos sobre o Preconceito - LaEP).

Assim, a impotência subjetiva como efeito da ameaça objetiva é consequência óbvia: “tenta fazer uso da tua razão e não tardarás a ver o que te acontece” (Horkheimer e Adorno, 1956, p. 192). Os autores se referem, no trecho destacado, à ideologia nacional-socialista alemã, mas caberia extrair da sentença intimidatória algo de próprio ao contemporâneo e que será discutido no segundo item do primeiro capítulo deste trabalho. Por ora, indica-se a questão da ameaça que gera a impotência (não há o que ser feito; cabe adaptar-se) como pano de fundo para a discussão sobre o conceito de ideologia, sobre o alcance de uma consciência crítica e os limites concretos de sua realização. Na base da impotência diante da ameaça, reside o medo ancestral de não ser contado entre os demais e isso também explica a adaptação do indivíduo a um mundo que o oprime (Adorno, 1955/1986).

A defesa dos referenciais de pesquisa e atuação em psicologia escolar que se se pretendem orientados por uma perspectiva crítica necessitaria defrontar-se com essas questões que, longe de serem ou parecerem questões menores e secundárias, delimitam o campo de possibilidades postas ao psicólogo frente aos limites históricos atuais. Cabe pensar em que medida o recuo frente a tais problemas em nome de demandas de prática urgente que ressoa nas coletividades não redundam em ideologia, ainda que o discurso manifesto defina a si mesmo como aquele que melhor transmite o esforço de crítica à ideologia: “quando a práxis encobre com o ópio do coletivo sua própria e real impossibilidade, é ela que se torna ideologia” (Adorno, 1969/1995, p. 226). Há, portanto, o risco:

se, no final, a teoria - para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil - ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar da crença de que ela escapa à imanência do sistema. (p. 203)

A forma como o indivíduo é levado a aderir ao todo - e afirmar que o indivíduo é levado a aderir ao todo é dizer que não se trata de uma adesão voluntária, tal como pode fazer supor certas passagens do texto de Brasil (2012), mas de coação, de adesão forçada - fragiliza de tal modo sua condição de indivíduo que a própria existência do indivíduo livre e autônomo é posta em questão por Adorno (1969/1995). Para ele, a tendência objetiva da sociedade está diretamente relacionada à involução subjetiva dos indivíduos; é a análise dessa tendência que possibilitaria compreender a natureza regressiva de um ativismo que se recusa a olhar para sua impotência e, assim, promove a práxis apenas aparente. Decerto, esses apontamentos podem gerar desconforto em alguns muitos.

Ainda com Adorno (1969/1995), a impaciência do que quer fazer práxis sem teoria resulta numa pseudo-atividade, posto que a práxis desarticulada de uma teoria atenta à lógica do objeto é

motivada pela impotência objetiva da teoria. Nesse sentido, a relação teoria-práxis não é imediata e, portanto, é uma relação de descontinuidade. Faz-se necessário destacar essa questão da relação teoria-práxis numa época de adesão cega a posições firmadas (Crochík, 2007b), que não favorece o trabalho de imersão no objeto; trabalho que possibilitaria reconhecer as limitações com as quais a crítica deveria poder lidar na tentativa de trânsito do plano teórico ao plano prático e vice-versa.

Evidencia-se a concepção de crítica com a qual se trabalha aqui: crítica como indicação de limites do objeto em análise; sendo assim, diferente de uma ideia de crítica que pretende levar aos contextos de atuação do psicólogo escolar uma prática balizada por uma determinada teoria sem a consideração das especificidades desses contextos – por sua vez, configurados institucionalmente segundo parâmetros que revelam aspectos de uma sociedade impermeável à crítica ou, melhor, de uma sociedade que neutraliza o potencial corrosivo da crítica; enfim, uma sociedade administrada (Horkheimer e Adorno, 1947/1985). É provável que o trabalho venha a frustrar as expectativas de quem gostaria de ler uma escrita elogiosa dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar à luz de uma concepção que enfatiza suas potências, mas não atenta às limitações objetivas postas a qualquer esforço de crítica nesta sociedade. Sem dúvida, a crítica é importante e fundamental. No entanto, a repetição insistente da palavra “crítica” numa sociedade marcada pela pseudoformação, deve levantar questionamentos quanto aos critérios de criticidade do que se coloca em circulação. Ramos (2007) é um dos autores que explicita a preocupação com relação à banalização da crítica.

Manifestamos o temor que novos modismos têm transformado a psicologia crítica em algo parecido com um discurso de campanha repetido em todos os cantos. A proliferação sistemática de uma proposta de psicologia preocupada com o “compromisso social” pode estar transformando a crítica em “receitas técnicas” que, muitas vezes, não conseguem ir além de práticas paternalistas ou de entretenimento coletivo. O risco que enxergamos atualmente é o da associação direta entre a possibilidade de uma psicologia crítica e um pragmatismo político-social da psicologia, o que pode levar a ideia de crítica ao esvaziamento, reduzindo-a a uma rasa acepção do *slogan*, que de tanto repetir-se adquire valor icônico, torna-se imagética e automática, mas perde em significação e em profundidade. Um retorno à crítica, assim, parece-nos justificável. (p. 111, aspas do autor)

Que fique claro, no entanto, que os que banalizam a crítica não o fazem numa condição de indivíduos e sim numa condição de agentes sociais, posto que o problema é o da pseudoformação socializada (Adorno, 1962/1971). Para que não se retorne ao mesmo tipo de abordagem de Brasil

(2012), é preciso situar a questão numa perspectiva que leve em conta as condições objetivas que negam aos homens a possibilidade de individuação inerente à formação, mas que, justamente por isso, mobilizam a crítica: “aferrarse a la formación cultural después que la sociedad le ha privado de su base - pero la cultura carece de toda otra posibilidad de sobrevivir fuera de la autorreflexión crítica sobre la seudocultura, en la que se ha convertido necesariamente” (Adorno, 1962/1971, p. 267). Portanto aí a negação determinada hegeliana como exercício de indicar, no existente, aquilo que o conserva e, ao mesmo tempo, transcendê-lo naquilo que poderia superá-lo, tendo em vista a concretude do real, as condições objetivas - o que permitem e o que impedem em cada período do decurso histórico-social: “qualquer meditação sobre a liberdade prolonga-se na concepção de sua possível produção, conquanto esta meditação não esteja sujeita pelo freio prático e nem recortada sob medida para os seus resultados encomendados” (Adorno, 1969/1995, p. 210). Daí novamente o problema da relação teoria-práxis e do pragmatismo deveras nocivo ao trabalho do pensamento.

Há quem diga que pensamento e auto-reflexão, já que insuficientes, deviam ser postos em segundo plano em relação ao grito do mundo por mais atividade. Mas, num mundo de autômatos, como pode o pensamento não ser uma forma de práxis (Adorno, 1969/1995)? Segundo este autor, é a ideologia do pensamento puro - pensamento em si, abstrato, não articulado ao mundo - que se presta a mistificar o exercício do pensamento como forma de ação: “se a práxis autárquica possui, desde sempre, traços maníacos e coercitivos, a auto-reflexão significa – em contraste com estes – interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade...” (p. 206). Os adaptados ao *praticismo* (no sentido que Adorno confere ao termo) se entregam aos coletivos que os fortalecem e, unidos, tendem a acusar os que se ocupam da teoria como se fossem traidores. A verdadeira práxis não pode ser recomendada pela teoria, apesar de ser a fonte de onde a teoria tira sua força (Adorno, 1969/1995), já que o fazer produz conhecimento. De todo modo, o ponto a ser enfatizado é o caráter problemático da noção de unidade imediata na relação entre teoria e práxis.

É importante ressaltar que não se discute aqui a questão da neutralidade da ciência. Ora, a pretensa neutralidade política dos discursos científicos já foi amplamente discutida e criticada por autores de várias filiações teóricas. Da produção dos autores da Teoria Crítica, destacou-se a obra *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (Horkheimer e Adorno, 1947/1985). Nela, os progressos do esclarecimento são lidos a partir da ideia de dominação do homem sobre a natureza e do homem sobre outros homens, ou seja, não há neutralidade. Dizer, porém, que a ciência não é politicamente desinteressada não implica absolutamente na redução da ciência à política. Grandes

cientistas como Karl Marx e Sigmund Freud⁴ detiveram-se à análise de seus respectivos objetos e prestaram contribuições de valor inestimável ao esclarecimento sem se ocuparem, de antemão, de qualquer encomenda de prática. Não se discute, por exemplo, as questões da sexualidade humana e da economia política sob o capitalismo sem referências a ambos. Segundo Adorno (1969/1995):

O pudor de Marx ante as receitas teóricas para a *práxis* mal foi menor do que o de descrever positivamente uma sociedade sem classes. *O Capital* contém um sem-número de invectivas, em sua maior parte, aliás, dirigidas contra economistas e filósofos, mas nenhum programa de ação. (p. 228)

Voltando ao resumo do artigo de Brasil (2012) à luz da discussão empreendida neste texto introdutório, depreende-se que novas formas de funcionamento da ideologia no capitalismo tardio podem caracterizar-se pela justificação resignada da realidade, mas não contrariam o princípio da alienação, posto que o indivíduo permanece na condição de vencido pela opressão do todo, ainda que agora saiba disso - o que o situaria numa infeliz posição de impotente, portanto não de cínico. Poder-se-ia dizer que a alienação própria ao contemporâneo se realiza por meio da coação, isto é, pela constatação da existência de restrições objetivas impostas à possibilidade de atividade livre e autônoma por parte do indivíduo. Daí que ainda seja razoável esclarecer o problema da alienação.

Objetiva-se, com o presente trabalho de pesquisa, verificar como se apresenta e se discute o tema dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar no conjunto da produção acadêmica de universidades do sul e sudeste do Brasil (1984 – 2013). Pretendeu-se analisar como se concebe a questão das continuidades e rupturas nas abordagens e instrumentos da psicologia escolar (se as concepções tradicionais são tidas como expressões do movimento contraditório da razão), como o conceito de ideologia é apresentado e discutido (se são discutidas as transformações históricas de discursos ideológicos) e, por fim, como se entende a possibilidade de uma formação crítica frente às objetivações que têm engendrado a pseudoformação no contexto do ensino superior brasileiro.

Diante do exposto até aqui, restaria à consciência assumir o papel de crítica da ideologia a fim de assegurar sua sobrevivência (Horkheimer e Adorno, 1956), ocupando-se dos pensamentos mais inúteis a esta sociedade, já que “quem não se ocupa com pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem” (Adorno, 1959/2006a, p. 34) - ou seja, é tempo de se jogar areia na engrenagem.

⁴ É fundamental ressaltar, em nome da coerência com relação a tudo o que foi dito até aqui e segundo Galuch (2013), que tanto a obra de Marx quanto a de Freud revelam, antes do esforço intelectual de “autores iluminados”, condições objetivas que possibilitaram o trabalho de ambos - na análise da economia política e na da constituição do psiquismo.

CAPÍTULO I:

PARA APROXIMAR-SE DO OBJETO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

“a forma básica da economia de mercadorias, historicamente dada e sobre a qual repousa a história mais recente, encerra em si as oposições internas e externas dessa época, se renova continuamente de uma forma mais aguda e, depois de períodos de crescimento e desenvolvimento das forças humanas, de emancipação do indivíduo, depois de uma enorme expansão do poder humano sobre a natureza, acaba emperrando a continuidade do desenvolvimento e leva a humanidade a uma nova barbárie”.

Horkheimer, Teoria tradicional e teoria crítica (1937/1968, p. 152)

PARA APROXIMAR-SE DO OBJETO A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Analisar o objeto em questão - referenciais teórico-críticos em psicologia escolar - a partir da Teoria Crítica da Sociedade é um trabalho que implica uma série de perguntas para as quais as respostas apressadas são verdadeiras inimigas. O que define um referencial teórico-crítico? Quais são os elementos que permitem afirmar um referencial teórico como referencial teórico-crítico? O que é crítica? O que se deseja com a crítica? Ao que ou a quem se dirige a crítica e de que forma? O que há de específico no caso de uma disciplina específica e de uma área muito específica dessa disciplina? Se for possível negar o ímpeto das respostas e sustentar as tensões e os riscos próprios do pensamento, então (e só então) a Teoria Crítica pode ser útil à compressão e análise do objeto.

Pensar as teorias na produção científica é pensar o movimento do esclarecimento; não um movimento linearmente progressivo, mas essencialmente contraditório (progressivo e regressivo). Pensar a ideologia como alvo da crítica sugere uma análise do movimento histórico do conceito e pensar a formação do psicólogo exige, por sua vez, remeter a educação à sociedade que a produz. Eis aí os motes a partir dos quais se desenvolverá a discussão do primeiro capítulo deste trabalho.

No primeiro item, o conceito de esclarecimento de Max Horkheimer e Theodor Adorno se articula às discussões feitas por autores orientados pela Teoria Crítica. A contradição inscrita nos avanços do esclarecimento permite aos autores reconhecer o impulso de dominação na relação do homem com a natureza ao mesmo tempo em que é o mesmo processo de racionalização que torna possível a liberdade. No entanto, a luta pelo domínio da natureza - já presente no mito - se repetiu no discurso científico e acabou escravizando o sujeito a uma modalidade de conhecimento que se faz à revelia do sentido humano, histórico e social da produção científica. A pretensão das teorias precisas, coesas, neutras e isentas de contradições ignora os determinantes objetivos presentes nas relações entre ciência e sociedade e, assim, acaba negando a relação dos cientistas com o mundo.

O segundo item tratará da ideologia e de suas mutações ao longo do tempo. Desde o início do movimento de crítica à psicologia escolar no Brasil, o caráter notadamente ideológico de teses e práticas psicológicas no âmbito da educação tem sido insistentemente apontado. Não é simples, porém, situar e/ou definir o ideológico em determinado campo do conhecimento. É preciso que se atente à relação do conhecimento com a totalidade, que se esclareça do que se fala quando se fala em ideologia e que não seja desconsiderada a dimensão histórica, sob pena de se fazer uma crítica ideológica da própria ideologia. A perda da referência histórica leva a uma contestação ingênua e, portanto, reitera o que diz negar. O cuidado na utilização do conceito de ideologia é fundamental.

A relevante tradição de crítica da ideologia estabelecida por Karl Marx e Friedrich Engels não basta a uma sociedade que afirma o existente ao invés de superá-lo. O escravo que é levado a sentir-se livre não verá razão para contrapor-se ao que lhe permite sobreviver, mesmo que a duras penas. O conformismo sufocante produzido por uma situação concreta de ameaça leva os homens a uma adaptação defensiva à sociedade administrada ou a uma adesão reflexa às “regras do jogo”.

A constatação de que a ideologia opera mesmo após a revelação de seu segredo articula-se ao plano da história do capitalismo e implica uma revisão dos dispositivos de crítica ideológica; a crítica que se nega a pensar-se a si mesma é frágil e sequer é digna de ser chamada de crítica, pois não reconhece seus limites e não indica os limites do objeto que pretende criticar. Com isso, mais contribui para a reprodução do existente do que para explorar as contradições do objeto. Ao inibir o pensamento de quem ainda vislumbra um mundo diferente do estabelecido, promove alienação.

No terceiro item, as implicações da adesão dos indivíduos à estruturação social no que diz respeito à experiência formativa serão pensadas por meio das contribuições de Theodor Adorno e de alguns de seus leitores. A contradição da escola enquanto instância de resistência e, ao mesmo tempo, instituição capturada pela lógica do capital, constitui a tônica do texto. A racionalidade da educação submetida aos ditames do mercado e a conversão da ciência em rituais desencarnados e esvaziados de pensamento acabam reduzindo o intelecto a um valor de troca numa sociedade cuja tendência à fetichização de conhecimentos compromete sobremaneira a formação dos indivíduos.

Afirmar a possibilidade de consciência da impossibilidade de formação substancial é, para muitos, um ato de resignação. Mas a ânsia da práxis que reduz a pesquisa à dimensão política não pode fazer mais do que produzir conhecimento inofensivo ao sistema de dominação. Será preciso voltar a atenção aos processos de formação e investigar a que servem num momento histórico em que os desdobramentos da pseudoformação analisada por Adorno são tão visíveis a todos. Porém, tal visibilidade traz a possibilidade de se falar a respeito e, sendo assim, abrem-se brechas para os questionamentos. Muito embora submetida à sociedade, a escola não apenas reproduz o existente.

O primeiro capítulo toma, portanto, três entradas para uma aproximação inicial do objeto - o movimento do esclarecimento, o conceito de ideologia e o caráter contraditório da educação em tempos de pseudoformação que, por um lado, impede e mercantiliza a experiência formativa e, de outro lado, possibilita a sua crítica justamente pela via do absurdo evidente. Talvez as conclusões possam parecer demasiado modestas, ao que caberia pensar se elas revelam a fragilidade da teoria ou sua capacidade de sustentar a impotência e, nesse sentido, fiel ao objeto do qual se aproximou.

1.1. Rupturas e continuidades: o movimento do esclarecimento⁵

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie..

(Horkheimer e Adorno, 1947/1985, p. 38)

O esclarecimento sempre objetivou o desencantamento do mundo. A dissolução dos mitos e o primado da razão estão entre seus princípios essenciais. Horkheimer e Adorno (1947/1985) se referem ao esforço de desencantamento em termos do ímpeto humano de dominação da natureza, mas também de seu caráter libertador. No entanto, é justamente na busca pela razão que residirá a razão aprisionada. A análise do movimento contraditório que atravessou a história do pensamento ocidental permite a Horkheimer e Adorno (1947/1985) a afirmação de que um mundo esclarecido contém, em si mesmo, um potencial de retorno à barbárie. À medida que avança o conhecimento, avança também a pretensão dos domínios de uma natureza que não se deixa capturar plenamente. A atividade científica, como instrumento de poder, operaria no sentido de *fazer saber* de maneira articulada à racionalidade técnica que fala, por sua vez, do *saber fazer*. Porém, à promessa de um mundo desencantado e liberto do medo ancestral, interpõe-se derrocada do espírito, resignação ao fato, empobrecimento das experiências e a ilusão de se ter superado uma condição de desamparo.

A conformidade a que os homens são forçosamente submetidos revela o caráter totalitário do esclarecimento. O indivíduo é negado em nome da unidade coletiva e da direção dominante do pensamento, da adesão cega; o esclarecimento dispensaria o pensamento do trabalho de pensar-se a si mesmo, regrediria ao mito e coisificaria o espírito, ofendendo o homem ao mesmo tempo em que o sustenta. No entanto, o esclarecimento deve ser pensado para além disso, já que é o próprio que também possibilita liberdade do medo ancestral; não há liberdade fora do esclarecimento, daí que sua crítica precisa deparar-se com a contradição fundamental, qual seja, a de que sua negação implica menos razão ao mesmo tempo em que sua razão fala da irracionalidade da dominação: “o

⁵ Inicialmente relacionado à tradição iluminista e apresentado por Kant (1784/1974) como a saída do homem de uma condição auto-inculpável de menoridade intelectual, o termo *esclarecimento* é utilizado neste trabalho na acepção de Horkheimer e Adorno (1947/1985), que o formularam de maneira a captar a dialética de um conceito que se refere ao movimento progressivo da razão, mas que, no decurso do processo civilizatório, também traria elementos regressivos e, sendo assim, contraditórios em relação a uma noção de racionalidade caracterizada pela marca do progresso linear.

esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não-mediatizado; perpetua-o, porém, na mediação universal e na relação de cada ente com cada ente” (p. 24). Reconheceu-se o caráter contraditório do esclarecimento. De acordo com Horkheimer e Adorno (1947/1985), seria possível ao espírito assumir-se em situação de conflito: “graças à resignação com que se confessa como dominação e se retrata na natureza, o espírito perde a pretensão senhorial que justamente o escraviza à natureza” (p. 44). Nesse sentido, pode-se dizer que “todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento” (p. 44), ou seja, o esclarecimento que pode libertar o homem não deixa de ser, também, aquele que pode dominá-lo.

De acordo com Crochík (2005), a razão que serviu à dominação e à liberdade não deve ser destruída, mas superada justamente nessa contradição – o que só é possível numa sociedade livre. Segundo ele, o esclarecimento regride ao mito por ter se tornado fim em si mesmo e não mais um meio para a constituição de uma sociedade racional. A sociedade, enquanto conjunto das relações objetivas que os homens estabelecem para o suprimento de suas necessidades, tem se configurado historicamente pela violência como efeito do ímpeto de dominação na relação natureza-cultura. O progresso redundaria em progresso da dominação e tornaria inevitável um movimento regressivo.

Sobre a relação natureza-cultura, cabe destacar que, quando uma das dimensões é negada, faz-se ideologia. Se, por acaso, uma psicologia afirma-se a si mesma enquanto crítica e defende a ideia de que não cabe falar em natureza para referir-se ao homem, pois a “condição humana” é da ordem da construção social tão somente, faz-se ideologia. Reconhecer a natureza no homem sem, contudo, reduzi-lo à natureza poderia ser a saída para o esclarecimento numa direção de oposição à dominação. Porém, a mera existência do indivíduo está comprometida numa sociedade marcada por ameaça e medo; uma sociedade de alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico que não gera segurança e liberdade; pelo contrário, produz insegurança e opressão. As indagações que Horkheimer e Adorno (1947/1985) suscitam a partir da constatação de que, historicamente, o que serviria para libertar a humanidade acaba por oprimi-la, permitem (e, de certa forma, exigem) que se pergunte a respeito do papel da ciência nesse processo, uma vez que se revela como parte dele.

A forma que a ciência assume no paradigma epistemológico positivista representa, para os autores supracitados, uma mitificação do esclarecimento, o esforço utilitário-pragmático que leva à regressão em nome do progresso. Daí que ambas as teses centrais dos autores, quais sejam, a de que o mito já era esclarecimento e a de que o esclarecimento regrediu ao mito, sugerem a ideia de que, desde sempre, o mito contém em si a essência da racionalidade que caracteriza o processo de

desencantamento do mundo. A concepção de que a ciência moderna triunfaria sobre a superstição e governaria plenamente uma natureza desencantada acaba produzindo um conhecimento técnico que elimina, pela via do esclarecimento, seus resquícios de autocrítica ao mesmo tempo em que é negada a dimensão explicativa do mito. Assim, Horkheimer e Adorno (1947/1985) concluem que a pretensão totalitária de posse da verdade se encontraria tanto no mito quanto no esclarecimento.

O domínio científico da natureza voltar-se-ia contra o sujeito na medida em que este deixa de ocupar o lugar de sujeito do conhecimento e passa a ocupar a posição de mero escravo do fato. É assim que, segundo Souza (2011), rejeitar-se-iam os sentidos sociais, humanos e históricos dos conhecimentos, já que tais preocupações poderiam negar o valor do dado e comprometer a pureza dos achados e, nesse sentido, afastariam os objetos do ideal de exatidão que se deseja em ciência:

O número e o fato passariam a ter a última palavra e, finalmente, a redução axiológica da ciência ao terreno do fato a conduziria ao passado, à predeterminação e a privação do novo, da esperança. Assim, renovar-se-ia a tão temida proximidade para com o mito. Sim, aquele mesmo, tantas vezes classificado pela argumentação matemática como antigo e inadequado. (p. 472)

Horkheimer (1937/1968) já havia dito que se exige da ciência e dos seus sistemas teóricos a fidelidade a ideais de precisão e de neutralidade, ou seja, que a teoria precisaria ser coesa e livre de contradições. De acordo com Malki (2008), ao expurgar contradições, o cientista não chegaria a captar no dado uma realidade histórica, porque tenderia a trabalhar o dado como algo em si, não como momento do conhecimento. Da teoria, como atividade lógica, diz Horkheimer (1937/1968), espera-se algo próximo aos modelos utilizados em ciências naturais. O autor, entretanto, permite-se questionar tais concepções, posto que elas desconsideram que tanto a ciência quanto o cientista ligam-se ao aparelho social. A atividade da pesquisa científica é um momento da autopreservação e da reprodução do existente e, sendo assim, não poderia ser neutra. A ideia de uma teoria crítica, para este autor, subverteria a noção de teoria tradicional à medida que não nega os contraditórios, reconhece a necessidade da consciência dos seus limites e a impossibilidade da razão plena numa sociedade em que os indivíduos atuam como membros de um organismo marcado pelo irracional.

A meta do pensamento crítico, segundo Horkheimer (1937/1968), seria a realização de um estado racional, o que já seria possível, posto que os homens já dispõem de meios para realizá-lo. No entanto, a dominação se faz presente (cada vez mais) pelos sentimentos de medo e de ameaça que a sociedade impinge sobre o homem que, por sua vez, não pode se constituir como indivíduo.

Segundo Malki (2008), o esclarecimento refletiria uma opressão real do mundo e a ciência teria sido incorporada ao capital como elemento de grande relevância para o aparato produtivo. A ciência levou a normatização às fábricas no intuito de otimizar a produção e garantir a submissão dos trabalhadores. A dominação se faz pelo capital, embora não se reduza a ele, já que transcende a economia (Crochík, 2008a); a exploração do trabalhador não é uma prerrogativa do capitalismo, de acordo com Malki (2008). Ainda com esta autora, é no capitalismo, porém, que a exploração é acentuada, já que o aperfeiçoamento das técnicas implica maior eficiência produtiva e poder-se-ia afirmar que, por conseguinte, neste modelo econômico, persiste e avança o ímpeto da dominação.

O fato de Horkheimer e Adorno (1947/1985) terem encontrado, já na Antiguidade, o cerne da dominação inerente à exploração burguesa amplia, segundo Crochík (2005), a possibilidade de análise desse sistema. Nessa perspectiva, a luta de classes poderia ser pensada como expressão da vingança da natureza com relação ao domínio humano sobre ela na luta pela autoconservação: “a divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado” (Horkheimer e Adorno, 1947/1985, p. 30), o que gera a eliminação do particular.

A necessidade de luta pela autoconservação em uma sociedade plenamente desenvolvida é exemplo da irracionalidade objetiva na qual o homem contemporâneo está imerso. A crítica, para Horkheimer (1937/1968), deve tomar a sociedade como objeto, ciente de que tal objeto é passível de mudanças; o sujeito do conhecimento, segundo essa perspectiva, é necessariamente um sujeito histórico. A orientação para a crítica da sociedade permitiu ao autor constatar que a produção não estava comprometida com o coletivo e nem tampouco com a satisfação de demandas individuais, mas com a justificação da dominação. No entanto, a teoria crítica foi considerada como subjetiva, especulativa, parcial e inútil, de acordo com os parâmetros dominantes (Horkheimer, 1937/1968). Dez anos mais tarde, o mesmo autor viria a constatar, com Adorno, que “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade tornou-se suspeito para o esclarecimento” (Horkheimer e Adorno, 1947/1985, p. 19), tal qual ruído incômodo em meio ao coro daqueles que se adaptaram.

Embora o paradigma positivista tenha sido o sustentáculo de uma poderosa aliança entre a ciência moderna e as forças produtivas, não se pode negar, conforme destaca Malki (2008), que o positivismo foi, de fato, um marco significativo na história do pensamento ocidental e na história da humanidade, tendo em vista os inegáveis avanços que possibilitou. Mas, conforme aponta esta autora, em consonância com as reflexões de Horkheimer e Adorno (1947/1985), as conquistas do positivismo já representavam o aperfeiçoamento de certa racionalidade que se anunciava antes de

seu advento. A história é ruptura e continuidade e o positivismo, como esclarecimento, traria algo de novo ao mesmo tempo em que seguiria os rumos de processos de desencantamento do mundo. Os avanços do esclarecimento tendem a acusar seus passos anteriores como se fossem momentos de pura regressão. Poder-se-ia depreender, da análise realizada por Malki (2008) acerca dos testes psicológicos, que a crítica que se revela incapaz de captar o imbricamento de aspectos regressivos e progressivos da razão não é crítica. Para a autora, a tendência de responsabilizações individuais por desajustes sociais - elemento-chave das críticas dirigidas à psicologia escolar - foi fortalecida historicamente por uma ciência psicométrica. Entretanto, se a crítica se esgota nos testes, corre-se o risco de se perder de vista as relações que se estabelecem entre o homem e a técnica e o sentido dessas relações. Por outro lado, não se reconhece que, no decorrer da história, esses instrumentos

ancoraram-se na necessidade real da indústria moderna, que procurava meios eficientes de seleção e avaliação da mão-de-obra a ser empregada. Os testes surgiram num momento em que o mundo ocidental começa a se aparatar técnica e cientificamente; produções científicas visavam “abastecer” esse mundo ainda rudimentar em termos de bem-estar material e selecionar os “melhores” e os “mais aptos” era um imperativo nessas condições. Seu objetivo não era apenas o de fornecer uma resposta velada sobre os problemas estruturais que despontavam e ameaçavam a classe dominante e o *status quo*. Na escola, buscava-se diferenciar os indivíduos em prol de uma sociedade mais justa e para “bem” dos “melhores” (...) Por outro lado, o uso de testes servindo a fins de justificação ideológica não pode ser negado, por exemplo, num momento em que a sociedade começou a se deparar com o fracasso escolar. (p. 142, aspas da autora)

A crítica, de acordo com Malki (2008), consistiria em assumir que o conhecimento não se esgota na lógica do dado imediato; há uma lógica própria do objeto a ser seguida para liberá-lo. O conceito hegeliano de negação determinada (*Aufhebung*) mostra-se fundamental ao ato da crítica, pois remete ao existente no que contribui para mantê-lo e também no que possibilita para superá-lo. Dispensar a negação determinada implicaria necessariamente em perder e/ou negar a dialética.

Segundo Horkheimer e Adorno (1947/1985), “a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder” (p. 41). O êxito do progresso é o principal responsável por seu contrário e, assim, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (p. 41). Notar a contradição inscrita na constatação de que a miséria cresce ao mesmo tempo em que cresce a possibilidade de sua eliminação revelaria uma segunda natureza do esclarecimento, qual seja, aquela “que se torna perceptível em sua alienação” (p. 44). Portanto, está posta a possibilidade de inverter a direção de

um progresso impiedoso no interior da relação do humano com a natureza e com a cultura: “... (o esclarecimento) só se reencontrará consigo mesmo quando (...) tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (p. 45). No entanto, dirão os autores que “em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (p. 46). A possibilidade existe, mas a tendência objetiva e dominante acaba por abafá-la.

De todo modo, as discussões sobre o que baliza teoricamente a produção de conhecimento são importantes não somente para situar as referências do que se produz, mas principalmente para fazer avançar o conhecimento. Examinar concepções subjacentes às teorias possibilita entrever os limites e implicações do conhecimento acumulado. No Brasil das últimas três décadas, as críticas formuladas e direcionadas à psicologia escolar como área de aplicação da psicologia demonstram esforços no sentido de uma revisão crítica de certas filiações teóricas desta disciplina. No entanto, tal trabalho de revisão nem sempre cai em solo permeável aos seus objetivos e por muitas razões, dentre as quais, as determinações históricas objetivas nas relações entre ciência e realidade social, o que significa dizer que a produção de conhecimento subordinada a uma lógica de produtivismo acadêmico deveria ser capaz de pensar-se a si mesma naquilo que seria a negação de si mesma. O estado atual de colapso da formação cultural será discutido ainda neste capítulo, no terceiro item.

Horkheimer (1937/1968) afirma que a teoria crítica se propõe a problematizar a separação entre indivíduo e sociedade; separação por meio da qual o indivíduo é conformado aos obstáculos que são colocados à sua atividade. A teoria crítica entenderá o condicionamento do contexto pela atuação cega das atividades isoladas como função advinda da ação humana, e que já poderia estar subordinada a uma decisão planejada e dirigida ao alcance de objetivos racionais. Ora, mas se já era possível na primeira metade do século passado, tanto mais o seria atualmente, dada a inegável possibilidade da realização de uma sociedade livre da dominação. Mas a afirmação do existente é mais forte do que sua negação e, nesse sentido, segundo Crochík (2010), a fusão da cultura com a sociedade dificulta sobremaneira a crítica do existente. A crítica não dispensa a distância do que é criticado; se a distância é reduzida pela afirmação do existente, então o entendimento histórico do objeto é dificultado e o trabalho da crítica se vê conformado às possibilidades de aperfeiçoamento do existente, já que, por si mesmo, seria incapaz de promover mudanças no âmago do seu objeto.

A redução da distância entre a cultura e a sociedade implica, por sua vez, uma discussão a respeito do lugar da ideologia como justificativa da dominação numa sociedade que já não é mais aquela que corresponde à necessidade de sofisticados discursos ideológicos a fim de se perpetuar.

1.2. A perda de nitidez no contorno entre ideologia e realidade

Que acontece quando os progressos esboçados pela teoria não ocorrem, quando as forças que deveriam levar à transformação são repelidas e parecem derrotadas? A verdade da teoria é tão pouco contraditada por isso que, ao contrário, surge sob um novo prisma e esclarece novas facetas e partes de seu objeto (...). A função cambiante da teoria, na nova situação, confere-lhe um caráter de “teoria crítica”, num sentido mais contundente.

(Marcuse, 1937, p. 636-637 citado por Benhabib, 1996, p. 73, aspas do autor)

Horkheimer e Adorno (1956) dizem que a teoria da ideologia pertence à história. Se não a substância, ao menos a função do conceito de ideologia modifica-se historicamente em virtude de transformações da sociedade. A falsa consciência é produzida no interior das condições concretas de socialização; sendo assim, a análise da ideologia exige atenção às condições sociais que geram as feições do seu conceito e, nesse sentido, reconhecer a impossibilidade de petrificar a ideologia é afirmar sua historicidade. Habermas (1968) e Marcuse (1969) também se dedicaram à leitura de desdobramentos históricos da sociedade capitalista e ofereceram elementos de análise dos lugares da ideologia numa sociedade cuja racionalidade estaria vinculada ao domínio técnico dos homens sobre a natureza em processo de desencantamento e do homem sobre si mesmo e sobre os outros.

Segundo Horkheimer e Adorno (1956), haveria um contraste entre o conceito de ideologia e da sociologia que o emprega e uma tradição do pensamento filosófico que entende a essência da ideologia como permanente, a despeito dos fenômenos e suas variações. Nesse sentido, a questão da falsa consciência como problema de mentalidade não é pensada como abstrata ou subjetivista, embora o seja à luz de uma perspectiva materialista. De acordo com os autores, as condições para a constituição de uma falsa consciência situam-se no início da moderna sociedade burguesa (entre o fim do século XVI e começo do século XVII). Tanto os dogmas e preconceitos coletivos quanto as lutas contra os ídolos em prol da libertação da razão se mostravam presentes com o advento da burguesia. Mas as formulações iluministas atribuíam o problema da falsa consciência aos homens (entes de suposta natureza invariante) e não às condições objetivas que fazem com que os homens tornem-se o que se tornam. Por outro lado, para os autores, já era possível reconhecer em Francis Bacon o impulso politicamente progressista da inquietação teórica em torno da falsa consciência.

Ainda segundo Horkheimer e Adorno (1956), o termo ideologia foi cunhado pelo filósofo

Destutt de Tracy, um dos principais nomes entre os ideólogos franceses e que pretendia reduzir as ideias à sua origem, no plano dos sentidos. O filósofo quer que “toda e qualquer consciência, seja ela falsa ou verdadeira, seja reduzida às leis que a governam” (p. 187-188). Ao mesmo tempo em que preservavam tradições filosóficas anteriores, os ideólogos também valorizavam o positivismo da época, já que a ideologia, enquanto ciência das ideias, deveria conjugar segurança e certeza de forma semelhante à matemática e à física. No entanto, os ideólogos mantiveram-se vinculados ao empirismo idealista que se esforçava para sustentar a noção de que a consciência determina o ser. Ainda assim, as teses de Destutt de Tracy são vistas por Horkheimer e Adorno (1956) como teses originalmente progressistas, uma vez que se submetem ao primado da razão em suas elaborações. O pensamento iluminista do século XVIII traz, segundo os autores, uma ideia de ideologia que se refere à sociedade, mas que se limita a pensá-la em chave explicativa marcada por concepções de maquinação dos poderosos. Por outro lado, também enfatiza-se o fato de o enciclopedista Claude Adrien Helvetius - Helvécio - já discutir o caráter de necessidade objetiva do discurso ideológico.

Os ideólogos defendiam que o conhecimento acerca da origem e formação de ideias devia ser elaborado pelos especialistas a fim de que viesse a servir como um norteador aos responsáveis pela formulação de leis e também ao governo dos Estados, visando à garantia da ordem nacional. A ideia de ordenar a consciência para garantir ordem social já indicaria a estratégia burguesa que, por sua vez, constitui a essência da ideologia como falsa consciência e, ao mesmo tempo, como a consciência objetivamente necessária à sociedade industrial. Assim, coube à ideologia validar um formato de sociedade deveras problemático, que impôs sua defesa (Horkheimer e Adorno, 1956).

Em Marx e Engels (1845-1846/1974), a ideologia é pensada como a máscara da realidade para legitimar a situação de exploração econômica, desigualdade social e dominação política. É a ideologia que faz com que os homens tomem o falso por verdadeiro e o injusto pelo justo. Tratar-se-ia de ilusão e da fabricação de uma história imaginária. Os autores não dissociaram a produção de ideias das condições históricas em seus escritos acerca da ideologia; ao contrário, tal separação seria o que, para eles, designaria a própria estratégia da ideologia na sociedade de classes (Chauí, 1980/2008). Segundo Marx e Engels (1845-1846/1974), a ideologia falaria de todo um sistema de representações e ideias que correspondem às formas de consciência determinadas de uma época e que exprimem (ao mesmo tempo em que escondem) os resultados da organização de um modo de produção da vida material que se consolida com o advento do capitalismo. Maia (1998) destaca a tradição marxista de elaboração do conceito de ideologia, continuada por filósofos como Antonio

Gramsci, György Lukács e Louis Althusser. Não se pretende expor aqui o modo como os autores desenvolveram suas ideias sobre o conceito de ideologia, mas apenas reconhecer sua importância.

O problema da ideologia, segundo Horkheimer e Adorno (1956), não se resolve com uma teoria da falsa consciência, uma vez que é possível enxergar para além do véu; trata-se da cortina necessária que se interpõe entre a sociedade e a possível compreensão de sua natureza; ao mesmo tempo, serve à expressão e à justificação dessa natureza e, portanto, já não pode mais ocultar seus compromissos com a validação do existente como o fizera outrora, já que há de se reconhecer que “a falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social, pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à realidade” (p. 200). Os autores afirmam que a adaptação se dá notadamente por meio dos produtos da indústria cultural na qualidade de “objetos confeccionados para atrair as massas em sua condição de consumidoras e (...) para adaptar e fixar o seu estado de consciência” (p. 200). Assim, converte-se o todo num sistema coeso e resta ao homem adaptar-se, sendo que é o movimento de adaptação a uma mentira e que o homem enxerga através da cortina:

Nenhuma fuga é tolerada, os homens estão cercados por todos os lados e as tendências regressivas, já postas em movimento pelo desenvolvimento da pressão social, são favorecidas por conquistas de uma psicologia social pervertida ou, como corretamente se chamou a essa prática, de uma psicanálise às avessas. (p. 201)

É fundamental destacar as transformações do conceito de ideologia, já que ele jamais está desarticulado do período histórico da sociedade; muito pelo contrário, adquire o relevo da época e da formação social com a finalidade de legitimá-la – o que traz implicações importantes ao ato da crítica. Os elementos de uma crítica encaminhada a complexos mecanismos de alienação não são exatamente os mesmos que se referem, por exemplo, à justificação resignada presente na ideia de que não há possibilidade de mudança da sociedade e que, portanto, cabe ao indivíduo tão somente adequar-se ao que existe, sem opor resistência. De acordo com Malki (2008), não se pode estudar a ideologia em si mesma, mas o processo histórico que a faz mutante, para captar seu movimento.

Para Horkheimer e Adorno (1956), a ideologia como conjunto das ideias e representações de uma classe ou como a modalidade de consciência social em franca oposição a outras tornou-se obsoleta, porque correspondia ao modelo liberal do capitalismo e prometia a liberdade individual, a igualdade formal entre os indivíduos e a realização das melhores potencialidades do humano no bojo da sociedade burguesa; sendo assim, a ideologia do capitalismo liberal favorecia a defesa da

possibilidade de liberdade no âmbito das ideias, abstraídas da realidade material. Mas essa defesa tinha seu momento de racionalidade, à medida que as promessas de liberdade, beleza e realização do indivíduo operavam para estabelecer as medidas de distância em relação à realização do ideal. Tal forma de se pensar a ideologia (não como pura verdade, tampouco como pura mentira) estaria a expressar a realidade de maneira invertida, mas apontava, no horizonte, o possível da liberdade. Maia (2007) e Crochík (2008b) também argumentam que a ideologia liberal afirmava a liberdade, a justiça, a igualdade, o indivíduo e a propriedade; apontava para a autonomia inexistente – o que lhe daria a dimensão de falsidade ao mesmo tempo em que mantinha, na suposição de autonomia das ideias com relação à concretude do real, uma certa valorização do pensamento e do indivíduo.

As transformações da realidade material, localizadas já no começo do século XX, geraram transformações na própria estrutura do capitalismo (que passou de um modelo concorrencial para um modelo monopolista) e da cultura (diminuída à condição de mercadoria), além de marcarem o período de eclosão do nazifascismo, do stalinismo e da democracia unidimensional (Maia, 2007). Se com o advento da burguesia e da Revolução Industrial, a ideologia trazia uma possibilidade de transcendência, no mundo administrado, espelha a irracionalidade (Horkheimer e Adorno, 1956).

Horkheimer e Adorno (1956) enfatizam a noção de que mudanças estruturais da sociedade ensejam mudanças no modo como a ideologia se coloca para os homens. Nesse sentido, há que se entender a ideologia liberal burguesa na qualidade de forma histórica da ideologia. O capitalismo de monopólios e oligopólios organiza-se de maneira administrativamente planejada – daí que seja razoável falar em termos de uma sociedade administrada, na qual os lugares de cada um já seriam previamente dados e o interesse pela manipulação dos comportamentos seja tão evidente. Adorno (1967/2009) fala da psicologia behaviorista como a que melhor se ajusta a tais tendências sociais.

A ideologia própria ao contemporâneo, de acordo com Maia (2007), já não é a do discurso lacunar⁶, mas a que se serve de todo um conjunto de procedimentos técnicos para a administração dos indivíduos, cujos interesses consistem na mera reprodução da aparência social. Nesse sentido, a ideologia converte-se na afirmação do existente e na negação insistente de uma outra realidade. Ainda com este autor, o fechamento da sociedade administrada sobre si num processo abrangente a ponto de não deixar quase nada de fora constituirá a mitologia moderna à qual o esclarecimento tem regredido no decurso histórico da civilização humana. Segundo Crochík (2008b), a ideologia

⁶ Para Chauí (1980/2008, p. 114-115), as lacunas do discurso ideológico seriam curiosamente as responsáveis por sua coerência; ou seja, ele é coerente não apesar das suas lacunas, mas justamente em função das lacunas e graças a elas.

atual consiste em voltar o pensamento à utilidade imediata dos julgamentos sobre meios, uma vez que os fins já estão fechados pela violência da competitividade irracional. Segundo Malki (2008):

A dialética entre verdade e falsidade, própria da ideologia, perde o sentido, em nossos dias, ante a hegemonia da falsidade. A ideologia não é mais um corpo de ideias que fala da realidade, encobrindo a dominação, pois a dominação consegue se perpetrar mesmo mantendo-se transparente. O poder hoje é menos mediado. A sociedade não precisa mais de ideologia como justificação porque a opressão está prescindindo de justificação para se reproduzir. O desvanecimento do pensamento, a domesticação do espírito e o conformismo falam por ela, a dominação introjetada no âmago dos homens garante a (...) submissão. (p. 84-85)

Segundo Horkheimer e Adorno (1956), a ideologia passaria de uma condição de aparência socialmente necessária (com necessidades complexas para a justificação da opressão) para tornar-se mentira manifesta, à medida que a sociedade não precisa mais da figura anterior para justificar um sistema que os indivíduos conservam por sua condição de presas da sociedade (Adorno, 1968, p. 340-341). Daí que o contorno entre realidade e ideologia perca a nitidez; o homem adapta-se às condições dadas em nome de um realismo, converte-se em peça do jogo e conforma-se à mentira.

De acordo com Habermas (1968) e Marcuse (1969), a ideologia está voltada à progressiva “racionalização” da sociedade que indicaria processos de institucionalização do progresso técnico e científico. Por meio dos avanços tecnológicos, projeta-se o que a sociedade e os interesses que a dominam tencionam fazer com os homens e as coisas. Desaparecem da consciência os elementos de repressão na medida em que a legitimação da dominação assume o caráter de uma referência à produtividade que provê o sustento e o conforto de indivíduos, instaurando uma forma política de distribuição das compensações, que garante a fidelidade das massas. A ampliação desse processo permitiu a Crochík (2008a) pensar a criação de empregos e o aumento de proventos e benfeitorias não apenas como frutos da mobilização e da luta dos trabalhadores, mas também como concessão do capital para sua própria preservação. Habermas (1968) destaca a submissão e a impotência dos homens frente à técnica e à ciência na qualidade de fetiches para manter um estado de dominação objetivamente caduco. Ora, mas se a ciência e a técnica (assimiladas à administração) convertem-se em forças produtivas centrais, a feição anterior da ideologia se perde e a dimensão das relações de produção deixa de ser o ponto nevrálgico para o exercício de crítica do sistema de dominação.

Marcuse (1969), por sua vez, depara-se com os alcances da dominação da sociedade sobre os indivíduos e com a paralisia da crítica numa sociedade sem oposição. O domínio do progresso

técnico teria criado formas de vida reconciliadoras das forças que tenderiam a se opor e, assim, os protestos em nome da perspectiva histórica de liberdade de labuta e dominação seriam rejeitados.

Ainda segundo Marcuse (1969), o desenvolvimento do capitalismo alterou a estrutura e as funções da burguesia e do proletariado (no sentido da integração) a ponto de dificultar que se fale do proletariado como o agente da transformação histórica, como indicou Chauí (1980/2008). Para Horkheimer (1937/1968), a posição do proletário não podia garantir, por si só, a gnose correta. O proletariado, ainda que sofra na carne a miséria e a injustiça, pode não adquirir consciência disso. Segundo Marcuse (1969), o interesse dominante da preservação e do melhoramento do *status quo* une antigos antagonistas e o exercício da crítica é levado a recuar a um alto nível de abstração. Já não haveria um campo harmônico entre teoria e prática, pensamento e ação. Distinções entre uma consciência verdadeira e uma consciência falsa, entre interesse real e interesse imediato (temas da ideologia) ainda teriam algum significado, mas a própria distinção teria de ser validada – o que só seria possível se os homens vivessem a partir da necessidade de negação do existente. Ora, mas é precisamente essa negação que a sociedade consegue reprimir na exata medida em que é capaz de entregar mercadorias. Horkheimer (1937/1968) já havia dito que aquele que voltar seus interesses para tentativas de vislumbrar uma sociedade sem exploração poderá, eventualmente, encontrar-se numa situação absolutamente contrária aos pontos de vista dos próprios explorados e dominados.

Chauí (1980/2008) apostou que, se a exploração e dominação de uma classe pudessem ser percebidas como violência por seus membros, os explorados e dominados sentir-se-iam no justo e legítimo direito de recusá-las e, por conseguinte, se rebelariam. Segundo a autora, a ideologia não pode explicitar sua origem, pois se o fizer, revela interesses que opera no sentido de ocultar. Ora, mas nem os explorados se rebelam nem a revelação dos interesses outrora ocultos preocupa mais. Adorno (1962/1996) discorre sobre a impossibilidade da consciência proletária de classe capaz de abalar os pilares do capitalismo tardio e, nesse sentido, o autor argumentou nos seguintes termos:

Hoje em dia, quando o conceito de proletariado, intocado em sua essência econômica, está tão obliterado pela tecnologia que, no maior dos países industrializados, não há possibilidade de uma consciência proletária de classe, o papel dos intelectuais já não seria alertar os obtusos para seus interesses mais patentes, porém tirar a venda dos olhos dos espertos, tirar a ilusão de que o capitalismo, que faz deles seus beneficiários transitórios, baseia-se em outra coisa que não sua exploração e opressão. (p. 49-50)

Horkheimer e Adorno (1956) já tratavam da gradativa perda de nitidez no que diz respeito aos contornos entre a ideologia e a realidade, tendo em vista os rumos da sociedade administrada.

Precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para a outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos. (p. 203)

Independência de pensamento, autonomia e direito à oposição política estão perdendo sua função crítica numa sociedade que, desde a segunda metade do século XX, já sinaliza a tendência de atender a certas demandas dos indivíduos (Marcuse, 1969); o indivíduo, por sua vez adaptado, conforma-se a um lugar de escravo, embora se sinta livre. ‘Escravo’ porque coisa que se serve da racionalidade técnica do mundo administrado e, no caso da ideologia contemporânea, consciência de servidão não é suficiente para a libertação (embora, como lembra o autor, a última dependa da primeira); não existe consciência livre determinada pelas exigências e pelo interesse da sociedade estabelecida. Mas se a irracionalidade caracteriza a sociedade, a consciência livre para a mais alta racionalidade histórica seria justamente aquela capaz de resistir/opor-se à sociedade estabelecida.

Caberia, então, questionar os porquês de os homens agirem recorrentemente contra aquilo que seriam os seus próprios interesses racionais. Para Maia (2007), a eficiência técnica do mundo administrado atinge até mesmo o psiquismo individual, pois o sujeito torna-se vítima das técnicas de controle que mobilizam suas necessidades psíquicas a fim de conformá-lo à sociedade. E nesse sentido, a ideologia leva a um conformismo que sufoca as tentativas de revolta e sua crítica já não pode ser a crítica de uma falsa autonomia do espírito, mas a crítica da sociedade e de uma história da *ratio*, a razão instrumental que permeia o processo de dominação da natureza e dos homens. O autor afirma que a generalização da *ratio* suprime a razão negativa e estabelece as condições para o surgimento de uma sociedade totalmente administrada e politicamente fechada, unidimensional.

De acordo com Crochík (2010), a facilidade para captar contradições levaria o indivíduo a frear suas percepções e substituí-las por outras. Uma vez que não basta a conformação ao mundo, mas sua defesa – já que a ameaça intimida a ponto de fazer com que o indivíduo “vista a camisa” do mundo –, a consciência contraditória força o indivíduo a afastar-se das contradições. Diante da angústia gerada pela possibilidade de ser largado à margem pelo todo, o indivíduo se encontra no lugar de coagido a aderir. Ressalte-se que, nesse sentido, essa figura da ideologia possibilitaria ao

indivíduo perceber a sedução da dominação, mas, a partir daí, ele não se encontra em condição de fazer frente ao que Horkheimer e Adorno (1956) chamariam de ‘imagem ameaçadora do mundo’.

Malki (2008) afirma que o homem da sociedade pós-industrial contemporânea encontra-se subjugado a um modo de vida regido pela herança bárbara num mundo que rejeita a manifestação do particular, submetido que está ao capitalismo de oligopólios. Nesse sentido, o que seria a falsa consciência é, na verdade, a produção artificial da consciência de um eu fragilizado e diretamente socializado pelo todo por meio de referências identificatórias ofertadas pela cultura de massa. De acordo com Rouanet (1985/1990), a consciência não é falsa em função de dinamismos inerentes a si mesma, mas por estar sujeita ao plano da história. Nesse sentido, a alienação é fato histórico. O autor discorre sobre quatro momentos das teorizações sobre falsa consciência: nos dois primeiros, a falsa consciência foi tida como não-saber do sujeito alienado em relação às estruturas do mundo e à base material da sociedade; no terceiro momento, esse não-saber se referia mais à forma que a realidade assume no capitalismo a partir das discussões sobre o caráter fetichista das mercadorias; finalmente, no quarto momento, a falsa consciência viria a ser como o correlato subjetivo de uma instância que sobredetermina a determinação econômica, isto é, a teoria de aparelhos ideológicos.

Entretanto, não seria razoável, para Maia (2007), falar de uma via de mão única na relação indivíduo-sociedade. A psicologia, por exemplo, teria possibilidades esclarecedoras caso quisesse aprofundar a crítica à sociedade, auxiliar na compreensão dos efeitos de violência desta sociedade sobre o indivíduo e pensar em como evitar que a violência continue sendo reproduzida. Por outro lado, o autor destaca que também existe, na psicologia, como esclarecimento, certos elementos de ideologia a serem pensados, discutidos, criticados. Disso não decorre uma simples solução lógica, “pois não há sentido em projetar uma unidade entre sujeito e objeto, uma vez que tal unidade está impossibilitada por condições sociais concretas” (p. 126); a crítica não se esgotaria como método.

Parece razoável questionar o quão atenta está a psicologia (especialmente a que se entende como crítica) aos movimentos do conceito de ideologia. Sem dimensão histórica, corre-se o risco da crítica ingênua, cheia de premissas e indisposta a um mergulho no objeto. Não é injustificada a preocupação de que a proliferação da palavra *crítica* possa gerar efeitos na direção de uma adesão irrefletida, especialmente numa sociedade que tem imposto uma série de obstáculos à formação e à possibilidade de exercício do pensamento. Sendo assim, é importante pensar em como apontar a irracionalidade das ideias quando o pensar está comprometido (Malki, 2008). Ora, a crítica perde seu poder corrosivo à medida que lhe faltam aspectos de racionalidade com os quais se defrontar.

Diante de tais apontamentos, caberia questionar se ainda trata-se de ideologia num sentido estrito, à medida que é percebida por todos (Crochík, 2008b). Poder-se-ia dizer que ainda caberia nomear, pois ela continua a fazer as vezes de justificativa da opressão e da dominação. Para Maia (1998), quanto mais se insiste em negar o tema da ideologia com postulados que tratam do fim da ideologia no plano da doxa, tanto mais a ideologia se confirma no plano do pensamento filosófico e crítico. A ideologia, de acordo com o autor, é justificação do existente como forma definitiva da realidade; justifica-se uma sociedade produtora de impotência e angústia; mesmo os *beneficiários transitórios* - Adorno (1962/1996) - do capitalismo constariam da lista de ameaçados que fazem o que podem para tentar negar sentimentos de impotência a fim de evitar a angústia. Nesse sentido, Crochík (2008b) afirma que a situação concreta de ameaça está posta para todos nessa sociedade:

se uma pequena parcela da população já poderia viver sem se preocupar com a garantia da sua sobrevivência, a maior parte vive ameaçada cotidianamente. Mas mesmo a parcela privilegiada tem de lutar com armas próprias para manter os seus privilégios e, assim, todos são ameaçados. (p. 90)

Por outro lado, segundo Maia (1998), a negação da ideologia “quase diz a verdade, já que ela atualmente se confunde com a própria realidade social” (p. 24-25) administrada de uma forma francamente totalitária. Para o autor, a posição dos indivíduos nesse contexto torna-se delicada, já que não sobraria praticamente nada da relativa autonomia do período burguês inicial. Além disso, disse o autor: “é pela atuação conjunta desses ‘indivíduos’ que se reproduz o todo social” (p. 26).

Se a ideologia hoje depende menos da crença e mais da aderência reflexa dos indivíduos – pela impotência frente à ameaça objetiva – os elementos do cinismo e da frieza também se fazem presentes (Crochík, 2008b). Cinismo para possibilitar uma desacreditada representação de papéis e frieza como suporte para a falsidade de representações. Segundo o autor, tanto o cinismo quanto a frieza já estavam presentes no passado, mas o pensamento comparecia como oponente. No caso de uma época em que o pensar dirige-se prioritariamente à adaptação, o sujeito é enfraquecido no lide com o cinismo e a frieza, já que ambos são necessários para a autoconservação individual. A ameaça do desamparo, conforme dito acima, está posta para todos e, sendo assim, quanto mais as contradições sociais são percebidas pelos indivíduos, menos devem ser percebidas e/ou pensadas.

Ainda sobre os porquês de o homem agir de forma contrária aos seus interesses racionais - o que, sem dúvida, toca a questão da ideologia, especialmente de uma ideologia que não se refere aos elementos de racionalidade que justifiquem sua crítica, mas aos desejos que pretende suscitar

nos indivíduos (Crochík, 2007a) – o auxílio de uma teoria do sujeito revela sua importância. Para Adorno (1955/1986), a psicanálise é a disciplina psicológica que oferece mais elementos sobre as bases subjetivas da irracionalidade objetiva. O autor discorre sobre a insuficiência das teorizações sociais para explicar, por exemplo, as questões que cercam o fenômeno do fascismo, uma vez que tal doutrina totalitária não poderia se sustentar sem uma espécie de adesão por parte de indivíduos que, por sua vez, são mobilizados por necessidades psíquicas⁷ aproveitadas por demandas sociais.

Mola (2007) lembra, porém, que a aproximação entre psicanálise e as proposições teóricas dos frankfurtianos não é isenta de críticas. A psicanálise, na qualidade de esclarecimento, contém a contradição no que faz avançar o conhecimento a respeito do humano, mas também naquilo que insiste em reducionismos explicativos acerca do caráter determinista da infância. Ainda assim, as contribuições de Sigmund Freud no que tange ao estudo da relação do indivíduo com a totalidade são inegáveis, mesmo quando pensa o indivíduo numa perspectiva de constituição monadológica.

A título de exemplos do que a psicanálise teria trazido para uma melhor compreensão dos porquês da adesão do indivíduo ao existente, seria possível articular relações entre o narcisismo e a dificuldade para identificações e para ajustar-se a um mundo hostil, entre a adaptação e a defesa pela esquiva do desprazer como fonte das angústias, entre a impotência e a racionalização, entre a falsa liberdade pulsional e o bloqueio da subjetivação (Crochík, 2006, 2007a). Ora, a tudo isso se refere a ideologia carente de razão no mundo administrado. Para Crochík (2007a), o desespero do indivíduo é gerado pela consciência de sua impotência frente a uma sociedade que o oprime. Mas à medida que se dissemina uma falsa sensação de liberdade, o indivíduo torna-se alvo fácil de um discurso ideológico que já não precisa de argumentos complexos para convencê-lo, mas que, pelo contrário, deve apenas cuidar para que as coisas permaneçam exatamente da maneira como estão.

Se antes o que era tido por irracional devia ser reprimido, hoje a irracionalidade é exaltada e o homem é apenas aparentemente livre, já que, segundo o autor, a irracionalidade não elaborada (supostamente espontânea e, no entanto, canalizada) se contrapõe ao indivíduo. Daí que a mínima distinção entre consciente e inconsciente seja justamente um complemento da ideologia (Crochík, 2007a). O resíduo de consciência ainda resiste, mas a constância da ameaça levará ao movimento regressivo. Somam-se aos limites postos às ações que se pretendem transformadoras da realidade os limites da própria consciência que, para ser crítica, deveria poder reconhecer-se naquilo que se

⁷ A pesquisa de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levison e Sanford (1950) a respeito da personalidade autoritária abordou a ideologia ligada ao psiquismo de indivíduos cuja fragilidade egóica os torna mais suscetíveis à propaganda fascista.

constitui como impotência no interior de uma sociedade na qual quaisquer gestos de oposição aos parâmetros estabelecidos pelo sistema de dominação são tomados como risíveis e insignificantes.

Defende-se aqui a impossibilidade de petrificar o conceito de ideologia e, portanto, não se pode depreender da análise de seu movimento a negação da historicidade de seus funcionamentos anteriores. A história se caracteriza por rupturas e continuidades e, sendo assim, não se quer dizer que a ideologia se prende a uma ou outra de suas figuras, mas que os elementos próprios das suas variações encontram-se articulados aos diversos momentos da sociedade. Para Crochík (2007a), a ideologia pode se expressar em sua forma liberal, na forma da racionalidade tecnológica ou como mentira manifesta. Em todas as formas, o apelo (sutil ou explícito) de adesão reflexa à sociedade. Horkheimer e Adorno (1947/1985) também citam o ajustamento da ideologia ao relevo histórico:

as ideologias mais recentes são apenas reprises das mais antigas, que se estendem tanto mais aquém das ideologias anteriormente conhecidas quanto mais o desenvolvimento da sociedade de classes desmente as ideologias anteriormente sancionadas. (p. 53)

Mais à frente, no segundo capítulo deste trabalho, serão apresentadas e discutidas algumas das formas por meio das quais a ideologia se fez presente na área da psicologia escolar. Enquanto discurso científico que examina causas e implicações psicológicas das dificuldades e fracassos de crianças em idade escolar, boa parte da psicologia falou de um aluno abstraído de seu contexto de relações sociais; com isso, acabou prestando auxílio às forças sociais conservadoras à medida que negava a determinação social ou que a situava num lugar de variável, promovendo silenciamento acerca das condições objetivas produtoras de obstáculos à escolarização dos alunos. Na passagem da década de 1970 para a de 1980, outras vozes (de fora e de dentro da própria psicologia) viriam a problematizar o caráter notadamente ideológico de uma ciência e de uma profissão cega às suas determinações e às determinações de seu objeto. Há de se reconhecer, porém, que a contundência e a pertinência dos questionamentos não foram (e nem poderiam ser) suficientes para transformar a psicologia escolar a ponto de expurgar dela todo o seu potencial ideológico, apesar dos avanços que certamente conseguiu promover no decorrer das três últimas décadas de intensa mobilização.

À medida que a ideologia cumpre sua função de conformar o indivíduo à regressão de que a sociedade precisa (Adorno, 1955/1986), a possibilidade de relação com os objetos da cultura, se não é suprimida, certamente é deveras dificultada (Maia, 2007). À educação formal, como objeto da indústria cultural e uma via de acesso ao esclarecimento, dirigem-se, agora, algumas questões.

1.3. A educação como instrumento de adaptação e de resistência

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto (...). Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola.

(Adorno, 1965/2006c, p. 116-117)

Adorno (1965/2006c) identifica na instituição escolar um importante ponto de resistência. Porém, o autor argumenta que apenas a escola não poderia, por mais que quisesse, contrapor-se à tendência da sociedade de maneira a revertê-la, principalmente num momento histórico em que a formação cultural converteu-se em falsa formação (Adorno, 1962/1971). Se é razoável dizer que, ao espírito objetivo do capitalismo tardio, corresponde um movimento de involução subjetiva dos indivíduos, há que se pensar sobre o processo que (de)forma os homens ao mesmo tempo em que preserva condições estruturais impermeáveis ao pensamento e favoráveis à dominação irracional.

Maar (1995) afirmou que a educação não é necessariamente emancipatória. À medida que alia-se, sem crítica, à ciência e à tecnologia no processo de desencantamento do mundo, fortalece um deslumbramento nocivo que coloca em risco a dimensão própria da formação e produz efeitos problemáticos na relação do indivíduo com a sociedade. O autor destaca o papel da educação e da formação cultural nos meandros do desenvolvimento da sociedade (via esclarecimento) que levou à barbárie. O próprio Adorno (1962/1971) indica a presença da formação cultural na condução da sociedade à barbárie quando, a partir da observação de Max Frisch, disse haver pessoas dedicadas à cultura e, ao mesmo tempo, encarregadas da práxis assassina do nacional-socialismo. Entretanto é preciso lembrar, de acordo com Maar (1995), que o processo que impõe a barbárie ao homem é, ao mesmo tempo, o que dá a base de sua sobrevivência. Daí que pensar as questões da escola não

signifique pensar outra escola, mas as contradições internas da escola que existe, visando superá-las. De acordo com Maia (1998), há que se tomar a escola como campo potencialmente fértil para a contradição, uma vez que ela se constitui como lugar privilegiado de divulgação e ampliação do esclarecimento. Por outro lado, a civilização acaba por fortalecer, de maneira progressiva, o que é anticivilizatório (Adorno, 1969/1995). A teoria crítica investiga as maneiras por meio das quais o processo social se materializa, pensando a raiz não acidental de seu movimento e as condições de interferência em seus rumos, isto é, “pensar a sociedade e a educação em seu devir” (Maar, 1995, p. 12), com vistas à emancipação do homem apto a fazer cessar a barbárie e realizar os conteúdos racionais do esclarecimento. Entretanto, essa pretensão não cabe a uma educação que soma com a produção da situação vigente, mas à que pode sustentar a tensão do contraditório e da resistência.

A pseudoformação, segundo Adorno (1962/1971), reflete a crise da formação cultural dos homens “formados” para não serem diferenciados. O autor fala da pseudoformação como a forma dominante da consciência numa sociedade que induz o indivíduo a uma adaptação conformista e, portanto, heterônoma e regressiva com relação ao estágio histórico da cultura. Embora identifique o modelo clássico de formação (restrito à burguesia no decurso histórico) como aquele que trazia a perspectiva da liberdade, o autor sabe da impossibilidade de sustentação de ideias de retorno ou de transposição daquele modelo para a segunda metade do século XX – tendo em vista condições objetivas contrárias à experiência formativa. Adorno (1962/1971) diz, porém, que a concepção de formação tradicional seria a única medida para uma antítese da pseudoformação, muito embora o modelo clássico pudesse ser criticado pela excessiva espiritualização, o que revela a gravidade da atual situação: “La medida de la nueva perversidad es únicamente la anterior” (p. 245). De acordo com Crochík (2008b), perdeu-se a possibilidade de ter e oferecer a formação ampla e substancial.

Para Adorno (1962/1971), formação é apropriação subjetiva da cultura. No entanto, numa sociedade que não produz indivíduos, o apelo da adesão reflexa ao existente impede a experiência formativa e converte o homem em instrumento de manutenção da ordem. De acordo com o autor, o colapso da formação cultural não é apenas objeto da pedagogia ou da sociologia. Nesse sentido, reformas educacionais, ainda que fundamentais, não são, de modo algum, suficientes para superar os dilemas nos quais se encontra a cultura. Questiona-se a ideia de que os problemas da sociedade estariam resolvidos caso a escola mudasse. Nem mesmo as investigações e reflexões sociológicas dariam conta de abarcar os múltiplos aspectos desse fenômeno que pode muito bem ser tido como regressivo, à medida que não antecede, mas sucede o modelo da formação clássica. O autor chega

a dizer que o ingênuo e ignorante ocupam posições de vantagem em relação ao pseudoculto, pois aqueles ainda seriam capazes de relação imediata com os objetos que os permitissem algum nível de crítica (por ceticismo, engenho ou ironia), já que ainda não estariam totalmente domesticados.

Por outro lado, a ideologia da racionalidade tecnológica, também citada anteriormente, faz com que se aceite a técnica como coisa neutra, desconsiderando que ela é a extensão do braço dos homens (Adorno, 1967/2006d); assim, a técnica cumpre uma função de fetiche. Porém, o próprio espírito da época confirma e legitima a tendência, dificultando atuações contrárias a ela. E, assim, não raro julga-se um professor por seu domínio (ou falta de domínio) de recursos tecnológicos. A relação viva do docente com o conhecimento a ser transmitido é colocada em questão se ele não é capaz de “motivar os alunos com recursos audiovisuais que tornem a aula atrativa e interessante”. O próprio caráter técnico-profissionalizante de cursos de graduação em ciências humanas que são oferecidos em muitas faculdades (o caso da psicologia é exemplar) atesta o instrumentalismo que perpassa tais cursos. A racionalidade operante, nesses casos, é a da ideologia tecnicista que afasta o pensamento e a reflexão teórica das suas prioridades em nome de uma eficiência pragmática. A disciplina do estudo a partir da aula expositiva cai em face da possibilidade do trabalho em grupo, o artigo indexado e as apostilas dispensam, muitas vezes, a leitura de livros. Os manuais de apoio ensinam como ler, como estudar, como pensar e, de maneira inconfessa, como ter a criatividade e a disposição à experiência tolhidas em nome da adaptação. Não seria o caso de uma mera rejeição aos métodos, mas de compreender como, também por meio deles, está se perdendo o contato com a substância das ideias e mutilando o pensamento por uma relação de exterioridade com as ideias.

A pseudoformação poderia ser pensada como a contraparte subjetiva da indústria cultural. Segundo Horkheimer e Adorno (1947/1985), a indústria cultural significa a cultura convertida em negócio. Rendida à lógica do lucro, a cultura é reduzida a uma condição de mercadoria, promove a apologia do existente e reserva ao indivíduo um lugar de ser genérico num mundo caracterizado pela uniformização que compromete deveras a diferenciação do particular. Os apelos da indústria cultural, ainda que não vistos em seu caráter de violência, são encaminhados a todos e a ninguém (todos são clientes potenciais e ninguém é diferenciado na massa e enquanto massa). Maar (1995) afirmou que, a partir do momento em que a superestrutura foi alterada a ponto de se confundir os âmbitos da economia e da cultura, a indústria cultural encontrou seu terreno mais fértil e passou a assumir a administração da “estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais” (p. 21). À medida que tais bens passam a

assumir a forma-mercadoria e a organização da cultura manipula os sentidos dos objetos culturais na sociedade, a formação esvazia-se daquilo que seria o seu possível caráter libertador e rende-se aos ditames político-econômicos. A escola, que podia ser anteparo da indústria cultural, tornou-se seu auxílio, embora ainda guarde, em seu interior, elementos de contraposição à pseudoformação.

Segundo Adorno (1962/1971), o capitalismo vem negando aos trabalhadores as condições para a formação, ainda que com tentativas de contornar a situação de exclusão, como as ideias de “educação popular”, por exemplo. Porém, a ideologia da integração, citada no item anterior deste capítulo a partir das contribuições de Marcuse (1969), traz um elemento importante para a análise da formação social correspondente ao fenômeno da pseudoformação. Adorno (1962/1971) afirma que, embora tenham permanecido intocados o substancial do fundamento econômico das relações e os limites da formação, a ideologia aproximou as classes antagônicas no plano subjetivo, muito embora a ideia de cada um em sua posição tenha sido preservada pelo ajustamento dos conteúdos formativos à consciência dos indivíduos; a partir de então, cresce a demanda por formação (ponte de ascensão e prestígio) e um setor privilegiado da indústria cultural passa a acolher as demandas: “la alegre y despreocupada expansión de la formación cultural, en las condiciones vigentes es, de modo inmediato, una y la misma cosa que su aniquilación” (p. 254), isto é, expandir esse modelo pseudoculto não deixa de ser uma maneira (muito eficaz, inclusive) de negar a formação cultural.

Segundo Maia (1998), a noção de processo educativo como processo industrial transforma a escola num campo de tecnificação que tudo abarca de várias maneiras. Para este autor, não seria possível calcular os alcances e desdobramentos da tecnificação no âmbito escolar. Mesmo assim, defende a ponderação sobre tal realidade para que se possa “resistir ao irresistível” (p. 33), isto é, ao bloqueio que é posto às brechas de uma negatividade possível. De acordo com o autor, quando a tecnificação é irrefletidamente incorporada, as finalidades da educação não se articulam com os meios para alcançá-la. Por outro lado, diz o autor, seria demasiado idealista supor a possibilidade de incorporar a dimensão ético-política à educação se ela se submete explicitamente ao existente.

Crochík e Patto (2012) não negam a ciência e a técnica; no entanto, admitem que, por não serem capazes de transformar condições objetivas, podem fortalecê-las. O procedimento técnico-científico, fundado na razão instrumental, tem por costume estabelecer relações frias com objetos desprovidos de vida. Favorece, como diz Adorno (1967/2006d), uma consciência reificada e uma indiferença generalizada em relação ao indivíduo. Daí que seja urgente “ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (p. 136). Negar a frieza é defendê-la.

No Brasil, Martins (1981) destaca a intensa produção em ciências humanas no decorrer da década de 1960 (que tinha por base a indagação e reflexão crítica sobre a sociedade) e as rupturas com um modelo marcado pelos ideais de ajustamento aos interesses da escola superior voltada ao conhecimento técnico caracterizado pela massificação e pelo pragmatismo. O autor constatou que o que começava a levar os jovens ao ensino superior já não era a gana de produzir conhecimentos originais e de inclinar-se sobre o conhecimento acumulado, mas a busca por apropriação imediata das informações adquiridas no âmbito escolar para sua utilização nos locais de trabalho; portanto, uma concepção instrumentalista de educação a ser assimilada por alunos demandantes de prática, para os quais a elaboração teórica limita-se a construções intelectuais vagas e pouco aplicáveis. O limite da docência seria colocado, por sua vez, pelas motivações dos alunos e estaria pressionado pelas aspirações dos clientes que pagam por um ensino “mais leve”. Ramos (2012) indica algo de semelhante ao supor que, embora ainda exista o indivíduo sinceramente interessado por formação cultural, parece cada vez mais comum, na instituição de ensino superior, a presença do aluno que se dá por satisfeito com sistemas de simplificação ofertados por tais escolas. De acordo com Maia (1998), o indivíduo negaria o que a ele foi negado: “a possibilidade de uma experiência autêntica no contato com o objeto” (p. 29), o que implicaria, por sua vez, muito trabalho e muita dedicação.

Maia (1998) reitera o que as pesquisas educacionais mostram: “a escola brasileira não tem sido capaz de cumprir seu papel em uma sociedade desigual, qual seja, o de ‘ir contra a corrente’, resistir ao processo de progressivo fechamento de brechas que permitem fazer avançar o processo democrático, mantendo uma ordem social bárbara” (p. 24). O autor é enfático ao afirmar que não pode haver democracia sem a emancipação que, por sua vez, pressupõe formação intelectual para todos, sem distinções com relação aos futuros lugares sociais a serem ocupados pelos indivíduos.

O apelo de uma formação para o trabalho comparece, pela ideologia da mentira manifesta, como estratégia de propaganda dos cursos para a circulação do capital. Numa sociedade em que o trabalho humano perde espaços cada vez maiores para a automação, a educação escolar já poderia fixar seu objetivo maior no resgate da dignidade humana em detrimento das demandas do capital. À medida que a ideia de formação para o trabalho revela-se como a tônica principal dos discursos educacionais contemporâneos, a face marcadamente ideológica desses discursos é posta às claras.

As mais recentes diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em psicologia indicam uma tendência (não restrita aos cursos de psicologia) de priorização do que se define por competências e habilidades para a atuação profissional, explicitando a relação da formação com a

aplicabilidade do conhecimento psicológico aos diversos contextos de inserção do psicólogo com vistas ao atendimento das ditas demandas de mercado. As instituições de ensino superior, ou IES – sigla que, de acordo com Ramos (2012), acaba por adequar-se ao caráter submisso e colonizado do “sim” em oposição ao termo universidade que, para o autor, marcaria um período de formação que já não mais existe – na sua condição de reproduzidoras do existente, já não podem disfarçar que

os cursos, cada vez mais, são feitos para os seus patrocinadores, aos quais estatísticas de matrícula e frequência, ou seja, os alunos, são vendidos. Não acreditamos, frente a tal situação, que podemos dizer com convicção que o produto destas empresas é o ensino ou a educação. Estes últimos talvez se reduzem hoje ao maquinário para a produção massificada de alunos, isto é, são os meios e não mais os fins. (p. 155)

Segundo Maar (1995), o capitalismo tardio embaralha as referências da razão ao submetê-la a uma racionalidade produtivista por meio da qual o sentido ético dos processos educativos fica em lugar submisso à economia. Vinculada à forma social do trabalho alienado, a pseudoformação implica em reificação e seus efeitos nocivos se fazem sentir mesmo entre os que se beneficiam do trabalho alienado. É assim que o intelecto reduz-se a valor de troca e o professor é convertido em mercador do conhecimento (Adorno, 1965/2006c). Por outro lado da mesma lógica, os estudantes são cooptados de tal forma que acabam se conformando à deformação intelectual (Ramos, 2012).

O caráter efêmero do que se oferta no lugar da formação converte-a em informação. Desse modo, o necessário debruçar-se sobre os objetos com vistas a uma apropriação efetiva é reduzido ao entendimento mediano, que não constituiria o grau elementar da formação, mas a sua negação (Adorno, 1962/1971). Exemplo disso é fornecido por Adorno (1962/2006b) numa ocasião em que participou, na qualidade de examinador, da prova de filosofia para um concurso de professores de ciências de escolas superiores do estado de Hessen, Alemanha. Ele deparou-se com a consciência reificada de candidatos cuja ausência de formação comprometeria seu ofício formativo. Verificou a conversão da ciência em rituais, uma nova imagem da heteronomia que dispensa o pensamento.

Ocorre que a figura deformada da consciência conhece sua deformação. Ao mesmo tempo em que é forçada a ceder ao conformismo, cede também à satisfação pela posse do suposto saber. Entretanto, não caberia esperar da consciência reificada a superação de sua situação, uma vez que esta é produzida e reproduzida pela estrutura concreta de uma sociedade totalmente administrada. Para Adorno (1959/2006a), quanto mais objetiva é a impotência, tanto mais subjetiva ela aparece:

a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. Conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas. (p. 36)

Para Adorno (1959/2006a), a imposição social à adaptação gera a sensação de impotência e o estado de dependência contrário à emancipação. É claro que a emancipação não acontece sem um momento de adaptação, já que, conforme disse Adorno (1967/2006e), a realidade também é a comprovação de si mesma - o que implica, por sua vez, o movimento adaptativo. Entretanto, se é reduzida à adaptação, a educação não realiza sua promessa de autonomia que, por sua vez, não se dá sem o momento anterior de heteronomia em relação ao qual o indivíduo precisa submeter-se a fim de formar-se (Adorno, 1962/1971). A função da formação cultural consiste em socializar para individuar. A subjetividade é terreno interno em oposição ao mundo externo, mas que só pode vir do último e, portanto, se constitui, a princípio, pela adaptação, mas já com vistas à sua superação.

Com a pseudoformação, os indivíduos seriam forçados a abdicarem de sua subjetividade e a identificarem-se com coletivos cujos apelos de adesão cega e imediata inibem possibilidades de consciência autônoma. De acordo com Adorno (1967/2006e), essa sociedade não tem promovido individuação, mas o colaboracionismo de indivíduos que, por sua vez, resulta no enfraquecimento do eu e no fortalecimento de tendências sociais que “nos termos da história mundial resultaria em Auschwitz” (Adorno, 1967/2006d, p. 119). Para Crochík (2010), o predomínio das formas postas no lugar de sujeitos (reduzidos a meios de expressão de formas dominantes) só pode se dar numa sociedade apenas formalmente livre e democrática. Não faria sentido formar o indivíduo se o que se quer é um autômato formatado para adaptar-se às posições substituíveis de hierarquias sociais.

Segundo Crochík (2003), a emancipação tem sido impedida nesta sociedade; sendo assim, resta ao indivíduo adaptar-se ao irracional, já que, de acordo com Maar (1995), a partir de leituras de Adorno, o ato de resistir ao existente eliminaria a única fonte de prazer que ainda resta. Nessas condições, a formação já não seria possível; porém, a consciência de sua impossibilidade ainda é. Ser capaz de ver a falácia da formação no contemporâneo já seria o limite da autonomia possível.

Frente a tal diagnóstico, a questão do ‘que fazer?’ é inevitável. Entretanto, como o próprio Adorno (1965/2006c) aponta, essa questão tende a sabotar o necessário demorar-se na reflexão. A atitude apressada da busca por alternativas que desconsideram limitações concretas do objeto não

raro redundando em ativismo regressivo, já que se recusa a reconhecer a própria impotência (Adorno, 1969/1995). A supervalorização da práxis reduz a pesquisa à política e não tende a lidar bem com a ideia de que “pensar é agir, teoria é uma forma de práxis” (p. 204). Segundo o autor, os apelos à práxis correm o risco de serem identificados a verdadeiros pretextos ideológicos de coação moral. O pensamento é visto como inconveniente pelos que insistem na unidade imediata entre a teoria e uma práxis não atenta à lógica dos objetos. Em consonância com o espírito da época, o indivíduo sente-se fatigado pelo trabalho do pensamento e é forçado a nutrir verdadeira aversão pela teoria.

Para Adorno (1969/1995), a impaciência de transformar o mundo sem interpretá-lo – uma alusão à conhecida máxima de Karl Marx, segundo a qual os filósofos teriam se limitado a fazer a leitura interpretativa do mundo sem, contudo, ocuparem-se de sua transformação – não considera o fato de que aquele que pensa, nesta sociedade, já opõe resistência. O próprio Marx, ao formular a teoria do capital, não chegou a propor um programa de ação e, entretanto, contribuiu de maneira decisiva para o esclarecimento de seu objeto. Segundo Adorno (1969/1995), a ânsia por aplicação da teoria produziria uma práxis apenas aparente - portanto, ideológica - fundada num concretismo geralmente abaixo dos elementos teóricos disponíveis. Afirma o autor que a práxis indiferente ao objeto é ilusória; noutro texto (Adorno, 1969/2006f), adverte que a ânsia por transformação traria consigo o risco da repressão; uma vez submetida aos ditames do existente, permanece impotente. De acordo com Crochík (2008a), o esclarecimento deve contribuir para a formação de indivíduos cientes das raízes de seu sofrimento para que possam opor-se a elas; porém, isso não implica uma submissão da teoria à práxis e vice-versa. O discurso científico nunca é politicamente neutro, mas isso não quer dizer que a ciência seja imediatamente vinculada a um determinado ideário político. Há que se pensar no quanto se descaracteriza um discurso científico à medida que se aposta numa aproximação imediata entre ciência e política. Entretanto, a relação indiscriminada entre ciência e política é patente, como afirmou Ramos (2007) ao falar da psicologia com “compromisso social”.

Segundo Crochík e Patto (2012), o discurso do especialista ajuda a converter o espírito em mercadoria adaptada às exigências sociais. A ciência psicológica também é capturada, objetivada e convertida em mercadoria à medida que se rende às imposições por sacrifícios da consciência e por limitações do pensamento. Fortalece as tendências de “individualistas polivalentes que sabem tudo superficialmente e não se aprofundam em nada” (p. 144). Para os autores, tal situação estaria a indicar de maneira explícita que “algo não vai bem com o projeto iluminista de formação para a

autonomia do pensamento” (p. 147). Portanto é urgente a reflexão acerca da pseudoformação nos cursos de graduação. Mola (2003), por exemplo, discute a pseudoformação nos seguintes termos:

O ideal liberal supunha que a formação cultural deveria conduzir à constituição de um sujeito autônomo dentro de uma sociedade livre; quanto mais esclarecido o indivíduo, tanto mais esclarecida a sociedade na qual ele estaria inserido. No entanto, diante do fracasso da possibilidade de concretização política desse ideal, a formação cultural torna-se utilitarista, transformando-se em uma vantagem a mais no mercado de trocas. (p. 38)

De acordo com Patto (2009b), os descaminhos postos à universidade pela lógica mercantil e pelo modelo de gestão empresarial suscitam preocupações com a constatação de que seu caráter de instituição voltada à formação intelectual de indivíduos tem se perdido em nome de um ensino prioritariamente dirigido para a demanda do mercado, balizado pelos conceitos de competências e habilidades e avaliado segundo critérios de produtividade e eficácia. Eis aí os desdobramentos da pseudoformação que Ramos (2012) se prontifica a discutir. O autor suspeita que grande parte dos cursos de psicologia no Brasil têm se limitado a oferecer aquilo que cabe entre o menor custo e os maiores níveis de adequação aos critérios de avaliação institucional. É a partir de sua experiência como docente de um curso de psicologia que ele descreve uma situação que poderia ser entendida como crítica ou constatação. Trata da dificuldade de se apostar no projeto de formação sustentado por Adorno (1962/1971), muito embora acredite que não se deva abrir mão dele. A impotência do exercício da crítica diante de tal conjuntura acaba por justificar a posição conformista que o autor definiu como cínica, à medida que se recusa ao exercício de reflexão sobre outras possibilidades⁸.

Ramos (2012) questiona se cursos fincados na racionalidade pedagógica das competências e habilidades⁹ seriam capazes de desmascarar a obscenidade da deformação de indivíduos. Como contrapor-se à tendência dominante da pseudoformação no interior de instituições comprometidas com o obsceno? O autor entende que o resgate de cursos de filosofia e história na grade curricular da formação em psicologia seria antídoto, mas a mera presença das disciplinas não bastaria para a

⁸ Embora não se deva negar que a impotência da crítica seja gerada por condições objetivas, ainda que sustentada por necessidades subjetivas. O próprio autor reitera este cuidado quando fala em “internalização histórica de imperativos sociais” (Ramos, 2012, p. 157). É preciso evitar o equívoco de atribuir ao indivíduo o que se refere à estrutura social.

⁹ A título de exemplo obtido pela leitura do documento de oito folhas que apresenta as últimas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia, contam-se 34 vezes a(s) palavra(s) ‘competência(s)’ e 18 vezes a(s) palavra(s) ‘habilidade(s)’ – http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7692&Itemid=

negação da pseudoformação, já que também elas transmitem conteúdos em conformidade com as direções dominantes da sociedade e, nesse sentido, seriam insuficientes (apesar de fundamentais).

Ainda com Ramos (2012), o esvaziamento crítico dos cursos de psicologia alinhar-se-ia às dinâmicas pós-fordistas do gerenciamento da produção e das relações de trabalho. Sendo assim, a ideia de flexibilização visando a uma imediata absorção pelas demandas do mercado é preferida à possibilidade de uma formação sólida, embora não seja explicitado o que essa preferência implica “em termos de adesão alienada às condições de opressão social” (p. 164). É assim que, segundo o autor, se produz uma consciência distanciada da dimensão ética e política, interessada somente na gestão do próprio sucesso; assim, o conhecimento acumulado torna-se inofensivo à dominação da sociedade administrada e apropriado a uma pseudoformação socializada (Adorno, 1962/1971). Maia (1998) lembra que, embora coexistam no ambiente escolar o conformismo e a resistência, a tendência de afirmação e reprodução do existente faz com que nem sempre o que faz resistência à violência imposta pela pseudocultura por via da educação formal consiga efetivamente superá-la.

Ramos (2007) aposta no pensar histórico do psicólogo; não apenas no tocante ao objeto da psicologia, mas no que cerca a própria psicologia como objeto. Segundo ele, seria esse o percurso do “desvelamento das relações de dominação ocultas sob as mediações e determinações materiais do psiquismo e das subjetividades” (p. 117) e da constatação de que uma possível leitura histórica da psicologia permite dizer que ela favoreceu a “legitimação de desigualdades sociais necessárias à manutenção do modo de produção capitalista” (p. 117). De acordo com o autor, a escrita crítica da história da psicologia necessita ocupar-se do avanço de teorias e práticas de maneira a associá-las às transformações e ajustes do capital e, portanto, interpelando a ciência e a profissão em suas dimensões contraditórias de resistência e de adaptação ao existente numa sociedade administrada.

respaldado pela história e pelo pensamento crítico, um dos papéis políticos mais importantes da psicologia talvez seja aquele que quer investigar como a ideologia penetra a subjetividade dos indivíduos, fazendo com que processos objetivos interiorizados adquiram natureza psicológica e contribuam para com a reprodução e com a perpetuação de mentalidades coniventes com condições sociais muitas vezes nocivas aos próprios indivíduos que as sustentam. (p. 128)

De um lado, como diz Ramos (2012), há que se destacar a responsabilidade de professores que sintetizam a memória viva de uma universidade que se quer abandonar pela “comercialização e consumo acríticos de cursos pasteurizados” (p. 165); por outro lado, o modelo de formação que

contém, em si mesmo, elementos contrários à ideia de formação e está posto para todos sufoca as possibilidades de resistência e, nesse sentido, o conformismo não poderia ser reduzido ao cinismo individual, já que também se expressa por meio de um hiper-realismo cujas bases objetivas falam da coação, da ameaça e, no limite, do aniquilamento. O fato de os indivíduos serem determinados por condições que não os favorecem indica os estreitos limites da autodeterminação na sociedade.

Para Adorno (1967/2006d), há uma clausura socializada no mundo administrado. A prisão dos supostamente livres pode até mesmo ser reconhecida enquanto tal, mas o reconhecimento em si não sustenta um ímpeto libertador, já que “quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída” (p. 122) e, nesse sentido, quanto mais resistência, mais ameaça - constatação que não invalida a resistência e que, por outro lado, não pode deixar de indicar os limites para que não caia em ideologia. Segundo Maia (1998):

A possibilidade de ações que levem à formação (*Bildung*) no sentido em que o termo é utilizado por Adorno implica uma crítica permanente e uma reflexão que ultrapasse o existente, reconhecendo as determinações objetivas por ele constituídas. Nesse sentido, pensar a formação implica pensar a exclusão e a violência em todas as suas nuances, especialmente a exclusão do singular, do diferenciado, que pode se dar sem que os alunos deixem de frequentar as aulas e, o que é pior, sob a aparência de perfeita ordem e ótima produtividade. Nesse caso, teremos profissionais respeitados, aparentemente competentes, mas envolvidos com a reprodução da barbárie... (p. 34)

Ao problema de uma aparente falta de alternativas frente aos limites concretos, impõe-se a necessidade de aferrar-se à formação cultural, mesmo que a sociedade siga negando-a. De acordo com Adorno (1962/1971), a auto-reflexão crítica seria a única forma de sobrevivência da cultura, o que, para Maar (1995), seria a advertência da razão contra si mesma, em nome de si mesma. As possibilidades de libertação do indivíduo residem na busca e na denúncia dos obstáculos postos à sua constituição (Crochík, 2008b), o que significa reconhecer que o objeto da psicologia continua aprisionado em razão de condições objetivas que seguem a impedir a realização de sua liberdade.

Voltando à citação de abertura deste item, a constatação da impotência da escola diante da barbárie que a sociedade produz e reproduz não imobiliza a reflexão; pelo contrário, deve instigar a defesa da escola como principal instituição de difusão do esclarecimento. Criticar a forma como a escola tem se configurado atualmente na sociedade não deixa de ser, obviamente, uma forma de reconhecer a importância da escola como instrumento de desbarbarização (Adorno, 1965/2006c).

CAPÍTULO II:

PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DA
PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL
E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

*“O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a
alienação daquilo sobre o que exercem o poder”.*

Horkheimer e Adorno, O conceito de esclarecimento (1947/1985, p. 21)

PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

O início da relação entre psicologia e educação escolar no Brasil está situado na passagem do século XIX para o século XX, se justifica em função de certas demandas sociais e é sustentado pela aposta de que a psicologia, como ciência, seria útil à educação e ao desenvolvimento do país (Nagle, 1974; Pfromm Netto, 1996; Lara, 2013). Desde então, reservar-se-ia à psicologia lugar de destaque no interior da educação. Das práticas experimentais no contexto das escolas normais até os debates sobre inserção do psicólogo nas escolas, avaliza-se o caráter de utilidade da psicologia para a educação; utilidade cuja natureza nem sempre é questionada ou esclarecida. A forma como a relação da psicologia com a educação escolar se configurou historicamente viria a justificar, por sua vez, a crítica de fundamentos teórico-metodológicos da psicologia na educação (Patto, 1984).

A história do encontro da psicologia com a educação no Brasil é marcada, a princípio, por uma aposta: conhecimentos sobre funções psíquicas elementares e complexas, desenvolvimento e comportamento humano seriam fundamentais ao ensino; portanto, deveriam ser apropriados pelos professores. Gabinetes, laboratórios e serviços de psicologia aplicada à educação explicitavam as referências de uma ciência experimental orientada conforme os parâmetros de produção de países europeus e norte-americanos. Longe de ocupar lugar coadjuvante, a psicologia assume o papel de principal ciência auxiliar da pedagogia. Enquanto a pedagogia inclina-se às funções propriamente educativas, a psicologia se presta a analisar aspectos cognitivos e afetivos que possam facilitar ou comprometer as experiências de aprendizagem de educandos (Patto, 1995; Pfromm Netto, 1996).

A política econômica brasileira do início do século XX, baseada em metas de crescimento da produção industrial e da infraestrutura nacional, viria a justificar a necessidade de instrução. O desenvolvimentismo trazia um projeto de sociedade que pôde contar com o suporte da psicologia, posto que seus técnicos eram legitimados a recrutar e a selecionar os indivíduos aptos ao êxito na escola e no trabalho. A psicologia também foi fundamental ao ideário escolanovista na defesa das diferenças individuais de apropriação do conhecimento e no que se refere ao ideal democrático da escola para todos e todas (Kilpatrick, 1932/1974; Nagle, 1974; Patto, 1990/2008; Antunes, 2003).

Avaliar crianças em idade escolar constituiu-se como prática específica de uma psicologia atrelada a determinados interesses políticos e que não tardaria a mostrar-se insuficiente; mais que isso, revelar-se-ia questionável porque atravessada por concepções que enfatizavam as diferenças individuais em detrimento das desigualdades sociais - e isso passaria a se fortalecer cada vez mais

com o amparo institucional de clínicas de orientação infantil e de departamentos de assistência ao escolar, dispositivos orientados por modalidades de atendimento clínico-terapêutico que geravam efeitos na direção da adaptação de alunos a uma instituição inquestionada e que, desde a primeira metade do século XX, tem se alinhado aos rumos da sociedade (Romanelli, 1978; Freitag, 1980).

No decorrer do século XX e especialmente a partir de sua segunda metade, a ideia de uma psicologia aplicada à educação parecia não mais responder às questões de uma escola que, apesar de colocar-se como democrática, revelava-se autoritária como instituição (Patto, 1990/2008). Daí que parte da psicologia voltada aos temas da educação escolar tenha constatado a urgência de um movimento na direção de uma mudança de sua questão-chave: a indagação sobre os porquês de a criança não aprender deveria ser substituída pela investigação acerca do que ocorre nos processos de escolarização que faz com que o aluno não chegue a se apropriar dos objetos de conhecimento.

Por outro lado, a apropriação desse olhar por parte dos psicólogos remete diretamente aos processos de formação em psicologia. Conforme Pfromm Netto (1996), o ensino de psicologia no Brasil também tem seu início marcado pelo advento da industrialização no país. À época, tratava-se de ensino incipiente, difuso e voltado a outras áreas (Mancebo, 2004; Lisboa e Barbosa, 2009). A partir da segunda metade do século XX, porém, a demanda de serviços psicológicos justificava uma mobilização por formação de psicólogos. A psicologia aplicada, numa posição de tendência, marca presença nos primeiros cursos de psicologia do país e assume papel relevante no que tange à consolidação da ciência e da profissão, já que legitimada como modalidade de identificação das habilidades e aptidões individuais, tarefa de valor inegável num contexto industrial em expansão.

O crescimento econômico no Brasil exigiria um ensino superior pragmático e direcionado às necessidades sociais na perspectiva do desenvolvimento. Daí que seu movimento de expansão, sobretudo pela iniciativa privada, tenha se constituído como uma alternativa frente aos problemas de acesso à rede oficial. Mas a ideia de democratização pela mera coexistência das duas redes não se efetiva, na medida em que se trata de duas redes diferentes, com objetivos diferentes (Martins, 1981). Os desdobramentos dessa situação, na qual se situam os cursos de formação de psicólogos, apontam para a tendência do aumento expressivo de vagas e para um processo de mercantilização do ensino superior, em consonância com os interesses do capital na gestão da política educacional e gerando consequências danosas para a qualidade da educação. Ora, se educação é negócio a ser ofertado como serviço, a possibilidade da formação substancial é sufocada, já que o que se coloca em seu lugar não reflete a oportunidade de apropriação subjetiva da cultura (Adorno, 1962/1971).

2.1. A psicologia na posição de ciência auxiliar da pedagogia no período que antecede a regulamentação da profissão de psicólogo

No Brasil, a ideia de uma psicologia aplicada aos temas de interesse em educação passa, a princípio, pelo advento das escolas normais, instituições destinadas à formação de professores e à normalização das práticas educativas para o ensino elementar. Segundo Pfromm Netto (1996), foi no Ensino Normal que se deram os primeiros contatos de educadores brasileiros com concepções, pesquisas e práticas da psicologia. Antunes (2003) destaca que muitos dos primeiros profissionais de psicologia iniciaram a formação nessas escolas, criadas na primeira metade do século XIX em Niterói (RJ) e Salvador (BA). A partir da instalação da República no Brasil, se deu a expansão do ensino normal (não sem crises e descontinuidades); com isso, a presença da psicologia no âmbito da formação dos professores foi sendo gradativamente fortalecida, conforme a autora supracitada.

Na passagem do século XIX para o século XX, as escolas normais assumiram o caráter de instituições experimentais, o que fortaleceria a presença dos instrumentos de avaliação psicofísica dos indivíduos na educação. Tais tendências dos primeiros ensaios da relação entre a psicologia e a educação no Brasil fariam recordar, segundo Pfromm Netto (1996), os nomes de Alípio Franco, Manuel Bomfim, Clemente Quaglio, Lourenço Filho, Noemi da Silveira Rudolfer, pesquisadores que se dedicaram aos laboratórios de psicologia e aos primeiros serviços de psicologia aplicada à educação a partir de influências do que acontecia fora do Brasil em termos de produção científica acerca de vários conceitos e temas: inteligência, atenção, abstração, raciocínio, memória e outros. Patto (1984) destaca também os nomes de Ugo Pizzoli (catedrático da Universidade de Módena – Itália, que criou o Laboratório de Pedagogia Experimental) e de Durval Marcondes (psicanalista e criador das clínicas de orientação infantil, por sua vez vinculadas ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo). Dentre os homens de ciência, Pizzoli e Marcondes foram fundamentais à criação das práticas de avaliação e tratamento de crianças em idade escolar.

Só foi possível conceber sistematicamente a apropriação do discurso psicológico pela área da educação quando isso se tornou, no Brasil, uma demanda orientada pela ideia de escolarização compulsória das crianças em idade escolar, no início do século XX. A abertura da escola ao povo tinha por objetivo manifesto garantir o ideal de democratização do acesso à educação, o que viria a justificar a busca de referências científicas para o aperfeiçoamento do ensino. Segundo Pfromm

Netto (1996), as referências viriam principalmente dos países europeus e norte-americanos¹⁰. Por outro lado, a abertura da escola para todas as crianças estava estritamente vinculada ao projeto de sociedade que começava a se estabelecer no Brasil da primeira metade do século XX. Intensifica-se a noção de que um novo modelo de sociedade exigiria um mínimo de instrução dos indivíduos.

Segundo Antunes (2003), compreender a constituição histórica de um determinado campo de conhecimento é tão relevante quanto conhecer o conteúdo de suas teorias e adquirir o domínio de suas técnicas. Uma vez dissociadas da totalidade que lhes confere sentido, teoria e técnica não podem ser compreendidas. É necessário acrescentar, entretanto, que a relação entre a constituição histórica da psicologia na educação e sua possível compreensão não poderia acontecer de maneira plena ou imediata, já que muito do que se pode desenvolver a partir dessa relação transcenderia o histórico (daí as rupturas). Para Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010), há que se pensar a imersão da psicologia na área da educação num período de consolidação do capitalismo, considerando objetivações históricas que delimitariam as feições da relação psicologia-educação.

De acordo com Freitag (1980), a educação passa a ser valorizada no Brasil à medida que é vista como um fator estratégico para o desenvolvimento e fortalecimento do modelo econômico e político do país. A educação passou a exercer plenamente a função de reprodução das relações de produção quando se implanta o capitalismo no Brasil, mesmo em sua fase dependente. Romanelli (1978) diz que a ideia de um sistema nacional de educação só foi possível a partir do momento da transição da sociedade oligárquico-tradicional para a sociedade urbano-industrial, a partir da qual se redefinem estruturas de poder e se orienta o modelo econômico na direção da industrialização. Freitag (1980) afirmou que o Estado Novo viria a impulsionar uma demanda social por instrução:

A partir da República, a educação vai se tornando cada vez mais importante em sua função adicional de reprodução das estruturas de poder (importância do voto do alfabetizado). Com o advento do Estado Novo, a educação já começa a assumir todas as funções que lhe são atribuídas nas sociedades capitalistas modernas: além da reprodução da ideologia e da estrutura de classes com o seu esquema de dominação e de exploração, a educação passaria a assumir ainda a função da reprodução da força de trabalho. Mas essa função ainda tem caráter secundário diante das demais. Somente o governo implantado em 1964 procurará garantir à educação sua funcionalidade múltipla, no contexto do capitalismo dependente em que se insere o Brasil. (p. 127)

¹⁰ Dentre os pesquisadores mais influentes na história da psicologia vinculada ao campo da educação e das pesquisas sobre os processos psíquicos, Pfromm Netto (1996) destaca os nomes de Édouard Claparède, Granville Stanley Hall, Lightner Witmer, Francis Galton, Cyril Burt, Alfred Binet, entre outros nomes relevantes nessa tradição de pesquisa.

Pereira (1963) diz que as transformações impulsionadas pelo advento do modo capitalista de produção no contexto brasileiro garantiram aos indivíduos historicamente excluídos do acesso à educação (isto é, os membros de classes populares) o direito de frequentar a escola. Porém, essa abertura também implicaria a configuração da consciência de um povo manso, ordeiro, resignado, respeitoso, pronto a colaborar com a ordem social. Ponce (1937/1985) já havia dito que o ideal de desenvolvimento do espírito estaria somente ao alcance das classes dominantes. Mais tarde, o que Adorno (1962/1971) pôde verificar é que a pseudoformação socializou-se, isto é, estendeu-se aos indivíduos de todas as classes sociais e, nesse sentido, ainda que exista a escola de elite e a escola de massa, ambas participam (cada uma a seu próprio modo) da negação da experiência formativa.

Faz-se necessário, antes de seguir com a discussão acerca da história dos encontros entre a psicologia e a educação no Brasil, situar o contexto no qual a educação escolar compareceu como fator importante para o desenvolvimento do país e também para a neutralização de desigualdades sociais (Patto, 1984). Segundo Galuch (2013), é importante destacar que a escola gratuita, laica e obrigatória nasceu num momento de crise da sociedade capitalista, posto que a transmissão de um ideário por dispositivos institucionais só se justifica quando existem problemas na manutenção da hegemonia das condições vigentes. Daí ser fundamental, para a autora, considerar a exaltação das virtudes cívicas neste período, como forma de reagir às ameaças contra a ordem. E, nesse sentido, a valorização das ideias de disciplina, esforço, perseverança, trabalho, caráter, vontade, harmonia, fraternidade, solidariedade, cooperação, sacrifício, retidão e obediência favoreceriam a coesão da unidade nacional e a adesão das pessoas ao todo. Ainda segundo Galuch (2013), a necessidade de atingir aquilo que seria da ordem da subjetividade para a manutenção do controle burguês sobre a educação faz com que a psicologia seja vista como um instrumento importante e imprescindível à educação de sentimentos. Já não mais restrita à ideia de instrução, a escola passaria a difundir um ideário cívico-patriótico – portanto uma educação menos pedagógica e mais política (Lara, 2013).

Galuch (2013) enfatizou a questão da educação moral como necessidade ideológica de um momento histórico que atribuía à escola a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento de uma nação economicamente atrasada (Lara, 2013). E aqui se vê a contradição: a criação da escola pública possuía uma dupla função: de um lado, promover o desenvolvimento da inteligência que, por sua vez, impulsionava a divulgação das ciências modernas e, portanto, favorecia a autonomia do indivíduo e, de outro lado, vinha também com a função de educar os sentimentos convergentes com a adesão do indivíduo à ordem; portanto, com a valorização do dever cívico (Galuch, 2013).

Durkheim (1925/2008) discutiu a educação moral como tema da maior importância para a pedagogia. O autor defendeu a constituição de bases da moralidade na infância e atribuiu à escola um papel fundamental para a realização do objetivo de regular a conduta das crianças (disciplina) no sentido do respeito ao preceito moral, não no do temor a ele. Aos poucos, o autor explicita sua forma de entender a questão da moral como adesão dos indivíduos ao todo, uma vez que pensa as relações indivíduo-sociedade numa perspectiva de complementaridade e, portanto, compreende a vinculação e subordinação do eu ao grupo como sendo aquilo que cria as condições de realização do próprio ser. Para ele, a disciplina fala do comando da sociedade sobre o indivíduo – sociedade concebida como algo bom e desejável que estaria acima do indivíduo (comanda-o), superior a ele (penetra-o) e que faz parte dele (o atrai). Durkheim (1925/2008) está interessado no processo pelo qual a moral deixaria de ser imposta e passaria a ser incorporada pelos indivíduos. O autor vê nas escolas protótipos de sociedade; portanto, a responsabilidade da escola em formar, na criança, um sentimento de devoção à sociedade seria inegável. Para isso, seria preciso conhecer a natureza da criança para agir sobre ela; portanto, a psicologia seria uma disciplina de utilidade inquestionável.

Voltando à história da inserção da ciência psicológica na formação de docentes, a ideia da necessidade de conhecimento sobre o educando trazia a necessidade de adequar tal conhecimento aos métodos de ensino. Daí que a relação entre psicologia e pedagogia guarde íntima ligação com o escolanovismo¹¹ que, de acordo com Antunes (2003), aporta no Brasil do século XIX e se firma no século XX, concomitantemente ao período de entrada da psicologia neste país. Para Barbosa e Souza (2012), um aspecto importante na história da psicologia no Brasil é que, diferentemente do que aconteceu em outros países nos quais a psicologia educacional e escolar enquanto área veio a se constituir após a consolidação da psicologia como disciplina, a psicologia vinculada aos temas educacionais se desenvolveu juntamente com a psicologia como área de conhecimento. Daí que a primeira autora à qual este parágrafo faz menção possa dizer que o processo de autonomização da psicologia no país teve na educação um dos mais importantes substratos para sua realização e que

¹¹ De acordo com Saviani (1989), o escolanovismo iniciou com uma crítica da pedagogia tradicional do século XIX e se propõe a fazer uma defesa radical das diferenças individuais dos alunos em relação ao domínio de conhecimentos, à participação neles e ao desempenho cognitivo. O autor destacaria, no pensamento escolanovista, o deslocamento de ênfases do intelecto para os sentimentos, dos conteúdos para os métodos e/ou processos pedagógicos, dos professores para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para a experiência livre, da quantidade para a qualidade e de uma pedagogia lógica para uma pedagogia experimental embasada naquilo que a biologia e a psicologia trouxeram de contribuições. É assim que a Escola Nova traz as teorias do aprender a aprender na qualidade de um projeto para a modernização do ensino em resposta ao crescimento industrial em curso no Brasil.

o vínculo entre psicologia e educação é de tal forma estreito no Brasil que pode até ser tido como constitutivo de ambos os domínios (Ciampa e Conselho Regional de Psicologia São Paulo, 2009). Antunes (2003) costuma destacar a estreita relação entre psicologia e educação escolar no Brasil:

A educação foi, sobretudo nas décadas iniciais do século XX, fundamental para o desenvolvimento da psicologia no Brasil. Foi a principal base sobre a qual a psicologia emergiu na condição de ciência e foi por seu intermédio que, em grande parte, os conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos chegaram ao Brasil e, por suas características, no seu interior, é que mais claramente a psicologia revelou sua autonomia. (p. 83)

É interessante reparar, a partir do excerto supracitado de Antunes (2003), que a psicologia no Brasil, inicialmente submetida às demandas próprias da educação, também se desenvolve pelo vínculo com o campo educacional e, a partir dele, conquista uma autonomia, mesmo que relativa.

Nagle (1974) afirma que, nas três primeiras décadas do século XX (momento de formação e desenvolvimento da sociedade de classes no Brasil), preparava-se um terreno para a penetração do pensamento escolanovista no país, pois se acreditava que a presença de ideias da Escola Nova colocaria o Brasil à altura do século em matéria de educação e, conseqüentemente, isso retiraria o país da condição de nação atrasada, já que a escolarização era considerada como instrumento para a aceleração histórica (o que gerava, segundo o autor, um otimismo pedagógico e um entusiasmo sem precedentes pela educação brasileira). O ideário escolanovista foi tomado como norteador da política educacional, já que atendia às demandas de uma civilização em mudança, de acordo com Kilpatrick (1932/1974). Uma nova sociedade exigiria a formação de um novo indivíduo e o autor, porta-voz norte-americano do escolanovismo, faz a defesa de uma educação orientada conforme a nova estruturação social, atento à moralização inteligente (pensamento vigilante na explicação da conduta), ao exercício de hábitos de pensamento (não a mera transmissão dos conhecimentos) e à formação de caracteres morais que possibilitem ao indivíduo resistir às tentações da modernidade e adaptar-se ao que a sociedade (por meio da instituição escolar) pede como condição de inserção no laço comum a todos. De acordo com Nagle (1974), o escolanovismo representou o liberalismo no âmbito da escolarização, já que esteve historicamente vinculado à ideologia liberal. Evidencia-se, assim, segundo tais autores - embora em Nagle (1974) isso apareça como crítica e, no caso de Kilpatrick (1932/1974), como defesa explícita - a relevância da ciência psicológica no quadro que se configura gradativamente no interior da sociedade de classes no Brasil do início do século XX.

De acordo com Antunes (2003), a psicologia torna-se, como ciência básica e instrumental, um tipo de braço de uma pedagogia desejosa de se afirmar como científica num período histórico marcado por ideias positivistas e liberais. É importante destacar o que diz Malki (2008) a respeito da entrada da psicologia na educação escolar responder às necessidades objetivas de consolidação técnica e científica de uma sociedade ainda rudimentar no que tange ao bem estar material. Nesse sentido, o fascínio exercido pelo discurso da ciência estrangeira não parecia de todo injustificado. Segundo Antunes (2003), a direção do desenvolvimento urbano-industrial do início do século XX passaria a exigir indivíduos capacitados nas tarefas escolares mínimas: ler, escrever, contar. Daí a defesa da instrução - obviamente articulada ao projeto de sociedade daquele período histórico. As relações entre educação, trabalho e psicologia mostravam-se necessárias ao processo industrial da sociedade brasileira. À psicologia caberia o papel de fornecer subsídios teóricos e arsenal técnico para a condução da atividade docente, ocupar o lugar de pilar científico da pedagogia e favorecer, ainda que involuntariamente, a ideologia socialmente necessária (Horkheimer e Adorno, 1956). A estreita relação da ciência psicológica com a nova educação é comentada por Ponce (1937/1985):

Seria uma ingenuidade pensar que as mudanças sofridas pelos processos de produção provocam imediatamente mudanças correspondentes nas técnicas a eles vinculadas. No caso particular do ensino, os seus métodos dependem, em grande parte, do desenvolvimento prévio da Psicologia da Criança (...). Em substituição ao malbarato de tempo e de esforço que as velhas técnicas traziam consigo – o soletramento, a memorização, a fragmentação do ensino, etc. –, a nova técnica se propunha aumentar o rendimento do trabalho escolar cingindo-se à personalidade biológica e psicológica das crianças. Surge daí a parte da nova educação que ataca a rigidez dos velhos programas, a tortura dos horários inflexíveis e de exames desnecessários; a corrente que pretende que se considere a personalidade do aluno, tal como ele a manifesta por meio do interesse. (p. 160)

Outra tendência localizada no período republicano inicial e tomada por Patto (1999) como objeto de análise das origens da psicologia escolar é o movimento higienista. As teses higienistas, inicialmente disseminadas pela ciência médica e apropriadas pelo discurso jurídico e educacional, se referiam às possibilidades de intervenção no modo de vida das pessoas, principalmente quanto aos ideais de saúde física e mental por meio de ações de prevenção higiênica. Segundo a autora, a ideia de que o Brasil era um país atrasado em termos de desenvolvimento social foi explicada em função da constituição orgânica da maioria não-branca de sua população. Tidos como norteadores

da verdadeira puericultura, os princípios do higienismo visavam uma espécie de profilaxia mental que firmava um olhar médico sobre as crianças em idade escolar exatamente a partir de 1923, ano da criação da Liga Brasileira de Higiene Mental. A ideia de degeneração marca profundamente os discursos higienistas e a noção de herança da inferioridade física e psíquica das classes populares tenderia a se fortalecer sobremaneira pela prática da imposição do modo burguês de puericultura.

Ainda de acordo com Patto (1999), o projeto de moralização da infância que o higienismo propunha estipulava como tarefa da escola a socialização dos indivíduos para a edificação de uma sociedade na perspectiva da ordem e da disciplina. A forma como a psicologia compareceu numa posição de aliada científica da pedagogia serviria a tal contexto no sentido de sua justificação por meio da validação das teorias raciais, da maneira como eram utilizados instrumentos de avaliação psicológica para fins de classificação de indivíduos e da leitura que se fazia da teoria psicanalítica nos casos de “crianças-problema”, partindo de trabalhos de Arthur Ramos e Durval Marcondes¹².

Para Barbosa e Souza (2012), a falta do estatuto científico e profissional para a psicologia brasileira no início do século XX justificava, de certa forma, os “empréstimos” de conceitos e dos termos de outros campos do conhecimento (o que se verifica, por exemplo, na adoção de termos e procedimentos de origem médica, como anamnese e diagnóstico). Haveria que se voltar a atenção àquele momento e ponderar sobre a seguinte indagação: seria possível à psicologia estabelecer-se de outra maneira que não pela que foi designada como “tradicional”, tendo em vista as condições objetivas, as limitações postas ao esclarecimento e as pressões do ideário hegemônico em relação às expressões de pensamento divergente? Tal questão se revela fundamental a uma análise crítica.

A psicologia teria sido convocada a assumir o lugar de um discurso científico essencial da pedagogia. A professora Diana Gonçalves Vidal, no depoimento a um documentário a respeito da história da psicologia educacional e escolar na cidade de São Paulo (Ciampa e Conselho Regional de Psicologia São Paulo, 2009), enfatiza o que seria o problema maior da relação entre psicologia e educação no começo do século XX - “se coloco várias crianças de mesma idade e com a mesma professora na sala de aula, por que algumas não aprendem?” - ou seja, se as variáveis encontram-se devidamente controladas, o que ocorre com alguns alunos que não conseguem se apropriar dos conteúdos escolares? A psicologia foi considerada como a ciência legítima para responder a esses questionamentos, já que se dedica ao estudo de processos psíquicos individuais. Nenhuma ciência estaria mais autorizada a ocupar tal lugar do que a psicologia. E, assim, a área da educação vai se

¹² Para o aprofundamento acerca da apropriação da psicanálise pelos higienistas, sugere-se o estudo de Lima (2012a).

tornando um dos principais solos para a constituição do que seria a psicologia científica no Brasil de primórdios do século XX, segundo Nagle (1974), Patto (1984), Antunes (2003) e Lara (2013).

Ainda sobre este período, Pfromm Netto (1996) destaca os primeiros ensaios do ensino de psicologia na universidade. Segundo Mello (1975), o primeiro ano em que um curso universitário recebeu a disciplina de psicologia foi o ano de 1931. Embora tenha sido reservado um tópico para a discussão da formação em psicologia ainda neste capítulo, vale ressaltar aqui que o nome dessa primeira disciplina (*Psicologia aplicada aos problemas da educação*) revela o caráter pragmático de uma psicologia direcionada aos docentes do curso de aperfeiçoamento pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo. A ideia de transmissão das teorias sobre a criança em desenvolvimento no intuito de aperfeiçoar o trabalho do professor¹³ fortalece a noção de uma psicologia *do* escolar e justifica o advento de sua crítica; é justo, no entanto, que se pergunte acerca de desdobramentos dos questionamentos que foram feitos - em que medida e de que forma eles são situados no plano histórico - já que a mirada ao passado com os olhos do presente corre o risco de perdê-lo de vista.

Tanto Pfromm Netto (1996) quanto Barbosa e Souza (2012) reconhecem que a psicologia escolar *stricto sensu* ainda não existia no Brasil do início do século XX, mas elaborações teórico-metodológicas da psicologia aplicada à educação operavam na direção do esforço de promover as condições de sustentação de seu estatuto de ciência. Nesse sentido, foram importantes para firmar um espaço para a psicologia no campo da educação, muito embora posteriormente questionáveis.

Diante do exposto até aqui, confirma-se o destaque de Pfromm Netto (1996) no que tange à importância da psicologia para o campo da educação já desde os seus esboços mais remotos. Os conhecimentos da psicologia foram úteis à educação, à pedagogia e às demandas da sociedade no decurso histórico anterior à regulamentação da profissão de psicólogo. Mas é fundamental que se questione o tipo de relação utilitária que se estabelece historicamente entre psicologia e educação. Falar do encontro entre as áreas em termos meramente utilitários, sem investigar a natureza dessa utilidade no contexto histórico da sociedade brasileira, implica na desconsideração dos elementos indispensáveis a uma análise crítica da temática em causa. Nesse sentido, não recuar às perguntas acerca dos motivos que levaram a expansão do ensino obrigatório justificar pedidos de auxílio da psicologia para a explicação sobre os porquês individuais das dificuldades escolares revelar-se-ia fundamental ao ato de pensar o objeto e de tentar compreender como ele se constituiu no decurso histórico da sociedade brasileira ao longo do século XX, captando os seus principais movimentos.

¹³ Sugere-se aqui o trabalho de Lara (2013) para um estudo crítico do lugar da psicologia na formação de professores.

2.2. Lugares institucionais e inquietações acerca da definição do objeto

O primeiro momento da relação entre psicologia e educação no Brasil ainda não permitiria que se falasse em psicologia educacional e/ou escolar. Para Barbosa e Souza (2012), só é possível argumentar em defesa da existência de algo mais concreto em relação ao encontro entre as áreas a partir da autonomização da psicologia, do reconhecimento da profissão de psicólogo (que ocorreu apenas em 1962) e da intensificação de demandas sociais postas à escola, por sua vez justificadas pelo entusiasmo de que a educação viria a contribuir ao desenvolvimento da nação (Nagle, 1974).

Para Barbosa e Souza (2012), a caracterização inicial das especificidades de um objeto da psicologia educacional e escolar se deu de maneira gradativa, a partir dos questionamentos acerca das finalidades, dos meios de investigação e dos conceitos primordiais. Falava-se em puericultura quando o interesse centrava-se nas questões acerca do desenvolvimento das crianças; falava-se de ortofrenia quando o objetivo dirigia-se às “anormalidades” e em pedagogia terapêutica ou higiene mental escolar quando as intervenções eram orientadas por uma racionalidade clínico-terapêutica dirigida ao ajustamento do aluno à escola que, supostamente, lhe permitiria o desenvolvimento do intelecto para o pleno exercício da cidadania, tal como rezou a ideologia liberal (Crochík, 2007a).

Muito embora as escolas normais, os gabinetes e laboratórios possam ser reconhecidos na qualidade de instituições onde se deram os primeiros encontros entre a psicologia e a educação no Brasil, é somente a partir da constituição de clínicas de orientação infantil e dos departamentos de assistência ao escolar, no final da década de 1930, que se pode supor preocupação com a garantia de respaldo institucional para as demandas escolares colocadas para a psicologia (Patto, 1984). A ênfase de tais serviços, segundo a autora, é a modalidade de atendimento clínico-terapêutico que, por sua vez, explicitaria uma noção de indivíduo cuja existência os desdobramentos da sociedade industrial não permitiu (Maia, 2007). A tendência de avaliações psicométricas dos laboratórios de pedagogia experimental não seria mais suficiente diante das ideias interacionistas e/ou inspiradas pela psicanálise. Não se explicaria mais o que ocorria às crianças com dificuldades para aprender apenas em termos orgânicos ou cognitivos; não bastavam procedimentos da avaliação de funções psíquicas elementares, mas era preciso considerar os vínculos que a criança estabelecia no âmbito familiar (Barbosa e Souza, 2012), pois se partia do pressuposto de que os desarranjos nas relações familiares produziram os problemas afetivos que gerariam certos obstáculos à adaptação escolar.

De acordo com Patto (1984), as clínicas de orientação infantil detinham-se basicamente na investigação de problemas de caráter neurológico, psicológico, fonoaudiológico e psiquiátrico. Se eram esses os temas centrais, argumenta a autora, preocupações relativas à dinâmica institucional das escolas, aos métodos e conteúdos do ensino, às relações de poder e aos problemas sociais não se faziam presentes. E, nesse sentido, diz a autora que a escola e os seus modos de funcionamento não eram objetos de questionamento; nem mesmo eram vistos como variáveis que poderiam gerar problemas de aprendizagem e/ou de ajustamento. Ora, os propósitos de tais serviços terapêuticos, segundo Barbosa e Souza (2012), estavam muito direcionados ao ajustamento de alunos à escola: “... como a educação e a escola brasileira estavam passando naquele momento por reformulações, a psicologia veio para contribuir com a organização destas” (p. 168). Se a psicologia foi chamada a contribuir com os rumos da sociedade, há que se analisar a sociedade (Horkheimer, 1937/1968).

Guzzo et al. (2010) falam sobre o expressivo aumento na possibilidade de acesso à escola básica durante as décadas da ditadura militar brasileira. Destacam, porém, que essa determinação não foi acompanhada pela qualificação das condições de trabalho do professor e da infraestrutura de instituições escolares. Consequentemente, inicia-se o processo de desmantelamento do sistema de ensino público e o país obedece a uma agenda neoliberal por sua vez submetida a empréstimos e ditames do Fundo Monetário Internacional. Os altos índices de repetência e evasão falavam das agruras da vida profissional de educadores e da negação de direitos de usuários da escola pública:

Mesmo a partir da determinação de universalização do ensino fundamental como fruto de processos constituintes posteriores à ditadura e no interior do neoliberalismo implementado no país, a escolaridade das crianças não se mantinha enquanto prioridade política e os desafios tornavam a realidade escolar um quadro desalentador no sentido da violação dos direitos fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. (p. 133)

Com a aprovação da lei que regulamentaria a psicologia como profissão no Brasil (Lei Nº 4.119, de 27 de Agosto de 1962), cresce o número de expressões da aplicação dos conhecimentos psicológicos, bem como a tendência de uma psicologia escolar (Barbosa e Souza, 2012). Segundo Patto (1995a), a disciplina *Psicologia escolar e problemas de aprendizagem* aparecia no currículo de formação em psicologia desde a década de 1960; na Universidade de São Paulo, a disciplina se firmava numa abordagem direcionada ao indivíduo e era ministrada pelos docentes da Cadeira de Psicologia Educacional que trabalhavam com dificuldades de aprendizagem escolar com base nas suas especialidades: psicologia do desenvolvimento infantil, psicologia diferencial, psicologia do

excepcional, psicologia da aprendizagem, testes e medidas. O tema das dificuldades com a língua escrita já se fazia presente à época e tais dificuldades, de acordo com a autora, eram vistas a partir do ângulo das deficiências intelectuais, sensoriais ou de distúrbios neurológicos que, por sua vez, causariam problemas de lateralidade e dislexia. À Cadeira de Psicologia Clínica restaria a função de analisar as dificuldades de escolarização das crianças de um ponto de vista afetivo-emocional.

Ainda com Patto (1995a), a proposta em torno da criação do serviço de psicologia escolar na USP viria dos professores que apostavam nas possibilidades de uma sociedade de classes justa se cada indivíduo pudesse ocupar um lugar dado em função de suas capacidades pessoais - crença liberal que apontava para a identificação de indivíduos aptos e inaptos para a escola. A criação do curso de psicologia trouxe, por sua vez, a necessidade do cumprimento de horas de estágio para a obtenção do diploma de psicólogo e, sendo assim, estudantes de psicologia passavam a utilizar os instrumentos de avaliação psicológica – que já não eram, segundo a autora, aparelhos de medidas psicofísicas, mas instrumentos de avaliação da inteligência ou de outras habilidades específicas¹⁴.

Patto (1995a) afirma que a década de 1970 foi decisiva para a redefinição dos objetivos da psicologia escolar. De um lado, os docentes de formação comportamental passariam a propagar a instrução programada e a modificação dos comportamentos de crianças desviantes da norma; por outro lado, teorias crítico-reprodutivistas (Althusser e Bordieu) enfatizariam o caráter ideológico, excludente e domesticador da escola na sociedade de classes; com isso, alertavam para a possível contribuição da psicologia à afirmação do existente e também viriam a impulsionar mudanças nas leituras interpretativas das dificuldades escolares. Tais mudanças, por sua vez, anunciam o desejo da criação de um novo espaço de teoria e prática da psicologia no campo da educação. A partir do reconhecimento dos limites impostos pelas condições históricas aos projetos de transformação da escola e da consciência de que a psicologia não pode fazer da escola um lugar de igualdade numa sociedade desigual, buscava-se, ainda assim, a possibilidade de outras falas na psicologia escolar.

Na década de 1970, os profissionais de psicologia alocados nas clínicas de atendimento ao escolar (ligadas às secretarias estadual e municipal de educação) passariam a questionar e discutir o caráter estritamente clínico das intervenções em função do expressivo crescimento da demanda e da crítica (que já começava a circular) ao reducionismo individual nos atendimentos (Barbosa e Souza, 2012). Haveria que se discutir, porém, se tal ampliação de perspectiva teria sido suficiente para superar entraves postos por limites históricos objetivos à atuação da psicologia institucional.

¹⁴ Para uma análise crítica sobre a relação do teste psicológico com a educação, indica-se o trabalho de Malki (2008).

2.3. A década de 1980 e o fortalecimento da crítica à psicologia na educação

Ao investigar a caracterização da profissão de psicólogo na década de 1970, Mello (1975) veio a constatar que a psicologia escolar estava praticamente ausente do mercado de trabalho para o psicólogo paulista. A autora questionava os porquês de os psicólogos estarem ausentes da maior rede de prestação de serviços públicos à comunidade. Quase uma década após a publicação dessa pesquisa, Patto (1984) passa a questionar a abertura às possibilidades para a psicologia escolar no contexto econômico, político e social do Brasil na segunda metade do século XX. A pergunta que a autora inclui na introdução de seu livro inverte a anterior: “por que os psicólogos começam a se fazer presentes na maior rede de prestação de serviços públicos à comunidade?” (p. 6) – pergunta que trouxe consigo outras perguntas e outras preocupações a respeito das finalidades, concepções epistemológicas e atividades instrumentais da psicologia escolar na sociedade cindida em classes.

Patto (1984) apresenta, a princípio, a história das relações entre escola e sociedade a partir de diferentes perspectivas e reconhece a impossibilidade de discussão crítica acerca da psicologia escolar e do papel social do psicólogo fora de uma concepção também crítica das relações entre a educação escolar e a estrutura social na qual se insere a prática educativa. À medida que analisa a natureza do discurso psicológico na educação, a autora encontra a ideologia na psicologia escolar. A forma como a psicologia se apropriou, no decorrer do tempo, dos modelos teóricos das ciências naturais justificou a analogia entre meio natural e contexto social; daí a crítica ao darwinismo que se mostrou presente na ciência psicológica e favoreceu a ideologia da adaptação do indivíduo ao existente nas relações que se estabeleceram historicamente entre psicologia e educação no Brasil.

Conforme já mencionado no capítulo anterior deste trabalho e de acordo com Horkheimer (1937/1968), o objeto por excelência da crítica é a sociedade. Ao tomar a sociedade como objeto, Patto (1984) encontra os obstáculos à existência do indivíduo que a psicologia defendeu ao longo do tempo; assim, revela as possibilidades esclarecedoras da psicologia (Maia, 2007) “que se torna perceptível em sua alienação” (Horkheimer e Adorno, 1947/1985, p. 44) e reconhece seus limites.

Outros autores também se dedicaram ao esforço de crítica à psicologia escolar. Urt (1989) destacou os estudos de Campos (1980), Goulart (1984), Libâneo (1985), Franco (1986) e Ferreira (1986). Também Vieira (2008) destaca o trabalho de Goulart (1985) como um dos estudos que se prontificam a pensar uma nova psicologia escolar a partir da realidade do estado de Minas Gerais.

A crítica direcionada à psicologia escolar incidiria sobre o caráter ideológico da ciência na educação. Mencionando o texto de Horkheimer e Adorno (1956) em seu livro, Patto (1984) traz a afirmação dos autores de que ideologia é justificação e, além disso, a crítica em relação à ideia de que a ideologia seria atribuída aos homens em geral (como produto do espírito) e não à dimensão histórica e social. Ora, a necessidade de justificação ideológica se faz em determinadas condições objetivas; condições nas quais o poder não se caracteriza por ser imediato. Entretanto, afirmam os autores que a sociedade tornou-se transparente e que a falsa consciência já não é espírito objetivo, mas algo ajustado à realidade por meio de uma administração planejada (conforme a discussão do segundo item do primeiro capítulo do presente trabalho) do que, anteriormente, teria constituído a ideologia. Portanto, a ideologia refere-se à manipulação intencional que passou a justificar-se por meio da ciência; nesse sentido, contrapor um discurso científico a um discurso ideológico tornou-se, obviamente, exercício cada vez mais difícil no interior da sociedade plenamente administrada.

O aval da psicologia na transposição dos critérios de eficácia da produção industrial para a escola colaborou, segundo Patto (1984), com a perpetuação da ideologia na exata medida em que convenceu, por meio de procedimentos cientificamente validados, que os alunos não obtêm êxito em seus processos de escolarização por serem intelectualmente incapazes. Assim, não se chegava ao esclarecimento das condições objetivas que produzem crianças com dificuldades escolares. As investidas da psicologia na área da educação não se referem apenas a pesquisadores e psicólogos, mas, como foi dito, a uma sociedade que convocou a psicologia para atuar em prol daquilo que se constituiu como sua tendência. Não se trata de isentar os indivíduos de responsabilidade quanto à permanência da ideologia na ciência psicológica, mas de entender a maneira pela qual a ideologia opera por meio deles (Adorno, 1968) tendo em vista as tendências dos movimentos da sociedade.

Reitera-se aqui a importância de pensar o movimento histórico da sociedade (Horkheimer, 1937/1968) para que se possa entender o progresso técnico-científico (Habermas, 1968; Marcuse, 1969) na perspectiva de dominação da natureza e do homem. O psiquismo capturado pela técnica em nome da adaptação do indivíduo ao existente revela o espírito de uma sociedade marcada pela frieza (Adorno, 1967/2006d). O controle técnico da psicologia nas instituições escolares, segundo Patto (1984), passa a ser exercido a partir do momento em que os psicólogos assumem funções de diagnóstico, orientação e treinamento nos moldes em que a psicologia viria a definir seu papel na educação ao longo dos anos. O profissional, membro de uma estrutura hierárquica, é reconhecido

como elemento legitimado a orientar as pessoas a como ser, pensar e agir. Perpetua, dessa forma, o trabalho alienado por meio de uma atuação fiscalizadora dos temas pedagógicos e disciplinares.

Ainda acerca da relação da psicologia com o domínio técnico dos indivíduos na educação, Patto (1984) diz que os lugares de consultor, especialista, ergonomista, modificador da conduta e pesquisador passaram a ser garantidos aos psicólogos do Brasil a partir da expansão tentacular da psicologia na escola. Como consultor, o psicólogo deveria atuar com orientação e treinamento de professores, visando solucionar problemas de comportamento e aprendizagem das crianças; como especialista, atuaria com demandas propriamente vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva não apenas remediativa, mas principalmente preventiva; enquanto ergonomista, planejar o ambiente físico da escola a fim de promover a produtividade dos professores, alunos, técnicos e funcionários (essa linha de atuação assemelha-se, segundo a autora, às intervenções da psicologia industrial convocada a aprimorar níveis da produtividade de trabalhadores e, com isso, avalizar a exploração); e, por fim, como modificador do comportamento, o psicólogo voltaria sua atenção à descrição, previsão e controle da conduta, sem maiores questionamentos sobre o caráter de adaptação das intervenções. A partir dos exemplos, verifica-se com clareza a presença de uma imagem do psicólogo como técnico de correção dos desajustes pessoais nas instituições escolares.

Já na segunda metade do século XX, a tecnologia do exame psicológico seria influenciada por um discurso teórico que ficou conhecido como teoria da “carência” ou da “privação” cultural. De acordo com Patto (1984), tratar-se-ia de um corpus teórico originalmente norte-americano das décadas de 1960 e 1970, motivado por reivindicações de “minorias raciais marginalizadas” fartas do discurso ideológico liberal¹⁵ da igualdade de oportunidades. As contradições sociais são vistas como disfunções do organismo social e sugeriam, por sua vez, ações do Estado para resolvê-las e para que fosse restabelecido o equilíbrio da sociedade. A teoria da carência cultural se incumbiria de afirmar, já nas primeiras formulações, que a pobreza ambiental das classes populares produzia problemas ao desenvolvimento global da criança e que tais problemas eram as causas explicativas de fracasso na escola - manifestação mais sutil (e por isso mesmo, mais poderosa) do preconceito racial e social (Patto, 1990/2008). Entre os elementos teóricos das teses da carência e/ou privação

¹⁵ O liberalismo, doutrina econômica de defensores do livre desenvolvimento de interesses individuais sem limitação estatal, tem como corolário o individualismo, uma das características distintivas do estilo de vida que se desenvolveu no capitalismo e que passa a ser designado como gênero de vida burguês. As crenças nas quais se apoia o liberalismo consistem em sustentar a ideia de uma sociedade de classes na qual os indivíduos possam escolher voluntariamente o caminho que os conduziria a um determinado *status* na vida. As capacidades individuais poderiam desenvolver-se ao máximo das suas potencialidades e as pessoas seriam livres para atingir as posições sociais de prestígio (Patto, 1984).

cultural, encontram-se as seguintes ideias: minorias raciais estão situadas à margem da sociedade por não conseguirem obter estabilidade no tocante à inserção no mercado de trabalho que, por sua vez, depende de escolaridade mínima; no entanto, os levantamentos estatísticos revelam ser baixo o nível de escolaridade dos membros desses grupos; é preciso, portanto, gerar condições para que os indivíduos se escolarizem e possam competir em condições de igualdade com os outros¹⁶. Mas é preciso lembrar que, apesar das críticas, a teoria da carência cultural rompe com o organicismo.

Os poucos recursos econômicos da família da “criança carente” e a negação da experiência formativa não são pensados, pelos cientistas da teoria da carência cultural, como efeitos do modo de produção e da ordem social; sendo assim, a teoria serve à ideologia na justificação do existente que se dá por meio de certa indiferenciação entre a sociedade e a cultura. O objetivo de promover a integração de marginalizados à cultura da classe média como via de acesso de “desfavorecidos” à ascensão social comparece, segundo Patto (1984), no discurso psicológico e se efetiva por meio dos programas de educação compensatória. Os programas seriam algo como a última chance para que o indivíduo provasse sua capacidade de escolarizar-se e, caso não obtivesse êxito, restaria tão somente a internalização resignada do sentimento de incapacidade e uma falsa explicação para as dificuldades; falsa porque negadora do modo pelo qual o sistema age na produção do problema¹⁷.

No capítulo anterior, o conceito de pseudoformação foi apresentado como uma espécie de contraparte subjetiva dos efeitos da indústria cultural (Adorno, 1962/1971; Horkheimer e Adorno, 1947/1985; Horkheimer e Adorno, 1956) que, por sua vez, fala de certas relações entre economia e cultura atravessadas por uma “racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais” (Maar, 1995, p. 21). Essa racionalidade volta-se ao proletário e ao burguês e é pensada por Marcuse (1969) em termos de uma integração entre as classes. Daí se depreende que o indivíduo resignado a uma posição de incapaz é precisamente aquele que, nas palavras de Maia (1998), negou o que a ele se negou: “a possibilidade de uma experiência autêntica no contato com o objeto” (p. 29). Portanto, poder-se-ia ponderar aspectos em relação à teoria da carência cultural e aos programas de educação compensatória a partir dos elementos supracitados, já que oferecem uma leitura do tema a partir de análises acerca das condições objetivas (Horkheimer, 1937/1968).

¹⁶ O texto de Varela (2014) é um bom exemplo do quanto as concepções subjacentes à teoria da carência cultural são ainda marcantes não apenas no imaginário social, mas também na produção científica em psicologia e em economia.

¹⁷ Segundo Patto (1990/2008), a teoria da carência cultural veio a exercer forte influência na produção acadêmica dos psicólogos, bem como entre pesquisadores do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

O trabalho de Patto (1984) foi publicado no momento em que começavam a se estabelecer alguns elementos para o exercício da crítica à psicologia escolar no Brasil. O livro se inclinaria ao desvelamento de mecanismos por meio dos quais se sustenta o discurso de uma psicologia que se pretende politicamente neutra no contexto de uma sociedade historicamente determinada¹⁸. Ora, a identificação de contradições de uma sociedade cindida permitiu à autora interpelar os psicólogos quanto às suas posições diante dos problemas colocados por um objeto que passaria a ser definido em outros termos e que será melhor discutido no próximo item deste capítulo. Os desafios postos à psicologia escolar a partir da crítica iniciada nos anos 1980 já indicariam uma nova etapa para a área diante do reconhecimento da presença da ideologia em seu interior (Barbosa e Souza, 2012).

Patto (1984) fala da construção de uma psicologia inclinada à compreensão da sociedade e que vislumbra sua transformação. Trata-se de um delicado debate acerca da relação teoria-práxis, que pede atenção a limitações. O exercício da psicologia como ato político exige muita discussão:

... este trabalho pretende colaborar na elaboração permanente da psicologia crítica (...) à psicologia como técnica, comprometida com uma classe social específica (...) seria necessário opor uma psicologia que, muito embora focalizando especializadamente os processos psíquicos, não perca de vista uma totalidade concreta que lhes dá sentido. Nesta perspectiva, fazer psicologia continua sendo um ato político como sempre foi, mas agora um ato político comprometido com os agentes da transformação da estrutura social e não mais com os interessados pela sua conservação. (p. 3)

De acordo com Barbosa e Souza (2012), os questionamentos que foram postos a partir dos trabalhos orientados pela crítica tirariam o foco da “criança que não aprende” a fim de analisar as histórias singulares de alunos com dificuldades de escolarização e as condições de aprendizagem. Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) dedicaram-se à análise da produção científica acerca do fracasso escolar e puderam constatar a existência de redundâncias e avanços nos trabalhos que ora reduzem o objeto à dimensão psicológica, ora o entendem como problema meramente técnico ou somente institucional e político. As autoras verificaram, no entanto, que até mesmo os estudos ditos orientados por uma perspectiva crítica aproximam concepções inconciliáveis sobre o objeto.

¹⁸ Há de se considerar o período histórico da passagem da década de 1970 para a década de 1980, já que movimentos sociais de resistência ao autoritarismo político abriram caminho ao processo de democratização do país. Embora seja possível problematizar tal questão, tendo em vista o enraizamento das tendências autoritárias numa sociedade apenas formalmente democrática, não se pode negar que o contexto histórico daquele período favorecia uma abertura para o que se poderia chamar de um fecundo movimento de questionamento sócio-político, que impulsionaria os avanços da crítica: “não se vive, sem marcas, anos e anos de uma conjuntura política marcada pela repressão” (Patto, 1984, p. 2).

2.4. Da diagnose tradicional à investigação ampliada da queixa escolar

A partir do momento em que as formulações tradicionais da ciência psicológica acerca das “crianças que não aprendem na escola” são colocadas em discussão no Brasil, os pesquisadores e profissionais de um determinado segmento da psicologia escolar se depararam com a urgência de repensar suas teorias e práticas e buscar direções teórico-metodológicas que pudessem atender ao objetivo de favorecer o encontro do indivíduo com a educação (Tanamachi e Meira, 2003). Ainda assim, perduraria a demanda pelo atendimento clínico às crianças; porém, a atenção para a escola como instituição social fortaleceu a necessidade da análise de processos de escolarização e, nesse sentido, a queixa escolar¹⁹ passou a ser investigada em suas origens e a implicação dos partícipes do contexto das relações em torno da queixa deveria promover o rompimento com reducionismos individuais nos processos de avaliação e intervenção da psicologia escolar no período pós-crítica.

Machado e Souza (2004) se dispuseram a pensar o lugar da psicologia na cena das escolas após o período inicial das críticas dirigidas às relações entre a psicologia e a educação. As autoras indagaram-se a respeito de como situar a subjetividade no âmbito das práticas educativas à luz da psicanálise, da psicologia institucional e de pesquisas etnográficas que influenciaram a psicologia a partir da antropologia social. Parte da pesquisa de Patto (1990/2008) revela a pertinência do uso de métodos baseados na pesquisa etnográfica para descrição e análise de processos e mecanismos que constituem um cotidiano escolar. A autora e suas assistentes de pesquisa dedicaram-se a uma longa observação da realidade de uma escola pública municipal, participando do seu dia a dia em contato direto com protagonistas da cena escolar (professores, administradores, técnicos, alunos e familiares de alunos) e puderam, a partir da relação com essas pessoas, identificar aspectos que se mostram relevantes à compreensão dos meandros de produção da queixa escolar. Os movimentos de transmissão de culpa dos níveis hierárquicos superiores aos imediatamente inferiores na escala

¹⁹ Segundo Barbosa (2011), é no início da década de 90 que o termo ‘*queixa escolar*’ passa a ser usado em psicologia para designar outro tipo de compreensão a respeito da demanda de atendimento à criança com dificuldades escolares. A autora afirma que a expressão *queixa escolar* foi utilizada pela primeira vez num curso de extensão do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, no ano de 1991. A queixa escolar refere-se ao tipo de encaminhamento que costuma ser feito quando se identifica que um(a) aluno(a) está enfrentando dificuldades na escola. Frequentemente, a queixa é balizada por uma compreensão biologicista e/ou ambientalista muitas vezes endossada pelo próprio discurso da psicologia. Barbosa (2011) destaca ainda o livro *Orientação à queixa escolar* (Souza, 2007a), primeira publicação brasileira a referir-se explicitamente em seu título ao trabalho dos psicólogos a partir da concepção de queixa escolar.

da burocracia institucional e a internalização da culpa pelas crianças e suas famílias são exemplos do que Patto (1990/2008) pôde verificar ao longo do estudo sobre a produção do fracasso escolar.

Para Patto (1990/2008), a ideia de que a gestão burocrática de um aparelho hierárquico de poder garante uma estabilidade de vínculos de submissão pode confirmar-se à primeira vista. Um olhar mais apurado permite, porém, a captação das contradições que pulsam no interior da escola. Por outro lado, de acordo com a autora, a estrutura de poder encarrega-se de neutralizar tensões e, assim, muitas das questões que dão origem às queixas escolares estariam inacessíveis aos olhares indiferentes às múltiplas determinações que perpassam o processo de encaminhamento da criança com dificuldades escolares aos dispositivos de atendimento nos moldes das clínicas psicológicas.

Os limites impostos pelas condições objetivas da sociedade ao campo da educação escolar impõem, por sua vez, limites à atuação da psicologia nesse âmbito. O estado de mediocridade em que se encontra a cultura (e, portanto, a educação) e que denota uma pseudoformação socializada (Adorno, 1962/1971) em consonância com os rumos do capitalismo tardio, não deixou de refletir-se nos equipamentos públicos e privados de assistência psicológica. Tais serviços, ao receberem a demanda que se lhes apresenta, operam com o aparente ou emergente de uma situação para a qual os esforços em prol de mudanças (ainda que conceituais) são confrontados por limites objetivos e a negação desses limites redundaria, segundo Adorno (1969/1995), em pseudo-atividade, já que a existência do agente livre e autônomo numa sociedade administrada é algo deveras discutível. Os argumentos em defesa da presença do psicólogo na escola, por exemplo, devem poder contemplar a reflexão sobre limites históricos postos à intervenção escolar da psicologia na área da educação. De acordo com Machado (2003), é provável que a presença do psicólogo nas escolas intensifique a expectativa de olhares comparativos e classificatórios dirigidos aos indivíduos. Defender a ideia segundo a qual é importante garantir o acesso do psicólogo à instituição escolar para que, a partir de então, sejam revistos os modelos de atuação implicaria em negar uma realidade impermeável a mudanças no atual contexto. Com isso, nega-se a vitória da sociedade sobre o indivíduo (Adorno, 1955/1986) e a negação é ideologia por não admitir a impotência objetiva (Adorno, 1959/2006a).

Souza (2004) fala da existência de muitas descrições da prática psicológica indicando que grande parte dos processos de atendimento às queixas escolares baseia-se no modelo da entrevista inicial (anamnese), aplicação dos testes (nível intelectual, percepção visomotora, testes projetivos e de prontidão para a aprendizagem), psicoterapias e orientação a pais/educadores. A experiência escolar de crianças (em muitos casos, já em franco processo de fracasso escolar) raramente chega

a ser mencionada ou questionada. Para Freller (2004), muitos psicólogos acabam camuflando seu preconceito sobre os alunos e seus desconhecimentos em relação aos funcionamentos das escolas a partir de teorias que supostamente tudo explicam acerca do mundo interno das crianças que, por sua vez, não se sentem confortáveis por necessitarem de atendimentos, mas acabam assumindo os fracassos como seus. Noutros momentos, podem sentir-se humilhadas, perseguidas e injustiçadas.

Meira (2003) defende que a atuação do psicólogo no lide com a queixa escolar deveria ser orientada a uma transcendência da queixa em si, a fim de que se possibilite uma interpretação que inclua a dimensão das relações interpessoais e a consideração do contexto (escolar/social) no qual se produz o problema que culmina no encaminhamento. Para Tanamachi e Meira (2003), há de se reconhecer a constituição institucional e social do fracasso escolar e esse reconhecimento deveria poder conduzir a uma redefinição do objeto da psicologia escolar e, por conseguinte, do processo de avaliação e intervenção do psicólogo na área da educação. É inegável a existência do elemento progressivo na crítica que conduz a uma releitura do fracasso escolar como fenômeno situado em uma determinada formação social. Não deixa de ser questionável, porém, a relação imediata entre um discurso que se pretende crítico e uma prática recomendada por esse discurso numa sociedade que barra o exercício do pensamento e da ação dos homens (Adorno, 1969/1995; Marcuse, 1969).

Por outro lado, a realidade na qual se encontra a escola é histórica e, portanto, mutável. As advertências em relação à consideração de limites postos pela concretude das condições objetivas não devem ser vistas como convites a posições fatalistas, mas como o próprio exercício da crítica. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre os obstáculos impostos à ânsia de transformação das condições de uma sociedade avessa à formação - conforme discussão do terceiro item do capítulo anterior deste trabalho. Parece razoável questionar o quanto se afirma o existente à medida que se insiste numa redução da crítica às brechas para um aperfeiçoamento do existente (Crochík, 2010).

As discussões conceituais sobre a queixa escolar como objeto da psicologia que se inclina à educação traz o dado de que a demanda se mostra difusa e fragmentada quando apresentada sob a aparência das primeiras aproximações (Checchia e Souza, 2003); portanto, caberia ao psicólogo o esforço de ampliar o raio de visão a fim de aprofundar a análise, tendo em vista a determinação múltipla de fatores que, combinados, constituem-se como caso a ser investigado e trabalhado pela psicologia. Segundo Meira (2003), a crítica que se faz à psicologia escolar não deveria obstruir as tentativas e possibilidades de avanços teóricos e práticos. De acordo com essa autora, apesar de a finalidade adaptativa se revelar como a face mais visível das intervenções e embora a consciência

sobre os limites colocados às práticas transformadoras seja necessária, tais questões não deveriam sugerir recusa teórica quanto às possibilidades de atuação na relação entre psicologia e educação.

Certamente é razoável que se considere a constituição histórica da queixa escolar e que as formas de atuar sobre ela sejam balizadas pelo compromisso com a emancipação. Entretanto, não é a crítica que obstrui a possibilidade de avanços, mas a própria concretude social impermeável à mudança. Para Adorno (1969/1995), práxis indiferente ao objeto é práxis ilusória. Se não existem condições propícias à libertação do objeto e, por outro lado, há uma demanda insistente por ação, seria o caso de se questionar em que medida tal demanda não acaba por reproduzir o existente, já que não se atém aos limites dados por condições históricas, embora declare considerá-los. Não há unidade imediata entre teoria e práxis, diz o autor. Segundo ele, teoria e práxis não se confundem. A práxis respeita a primazia do objeto. Se não o faz, recusa a reflexão sobre a própria impotência; com isso, converte-se em ativismo regressivo (Adorno, 1969/1995). Portanto, é importante que se tenha cautela quanto a apelos práticos, já que, para o autor, tais apelos podem estar embebidos de um concretismo e de uma imediatez que são nocivos ao conhecimento. A ânsia por aplicabilidade imediata da ciência é um dos problemas característicos da pseudoformação (Adorno, 1962/1971).

Conforme a discussão iniciada na introdução do presente trabalho, os referenciais teórico-críticos em psicologia escolar, atualmente mais alinhados a uma orientação conceitual do trabalho a partir da noção de queixa escolar, enfatizam a dimensão ético-política da atuação de psicólogos na área da educação. A partir da premissa de que já se avançou em relação ao discurso ideológico no campo de intersecção entre as áreas, espera-se do profissional de psicologia uma posição ética frente ao trabalho junto a crianças, famílias e educadores. No entanto, há uma reflexão a ser feita: em que medida será possível afirmar a existência de um sujeito ético - livre e autônomo - no bojo de uma sociedade marcada pela opressão e pela heteronomia? A defesa de uma atuação orientada por um compromisso ético carente de sustentação objetiva não corre um risco de ser ideológica, à medida que oculta a heteronomia? Ainda: a afirmação de que nenhuma psicologia pode deixar de ser exercício político – “fazer psicologia continua sendo um ato político como sempre foi” (Patto, 1984, p. 3) também não poderia redundar em ideologia, uma vez que a relação entre o indivíduo e a política está cindida no contexto de uma sociedade plenamente administrada? (Crochík, 2008b).

Ainda com Crochík (2008b), há que se considerar que o indivíduo - pressuposto básico da cidadania - não está podendo existir nesta sociedade. Sendo assim, o limite da autonomia possível consistiria em perceber e apontar os obstáculos objetivos postos à constituição das subjetividades.

No que tange à pesquisa e aos riscos de redução da produção de conhecimento à dimensão política, é preciso destacar que a redução da ciência à política é tão problemática como a negação da política na ciência. Sem dúvida, o movimento de crítica que se instaurou na psicologia escolar foi fundamental para o desvelamento da ideologia nas abordagens tradicionais. Porém, segundo a discussão do capítulo anterior deste trabalho, a possibilidade da regressão também se faz presente nos momentos de progresso. Se a história for vista somente como sucessão de acontecimentos no tempo e no espaço ou como evolução linear, seria possível pensar a história da psicologia escolar somente naquilo que tange ao progresso das suas ideias e realizações. No entanto, como a história é continuidade e ruptura, as tendências progressivas e regressivas se fazem presentes em todos os momentos. Cabe ao sujeito o trabalho de reconhecer que a ciência psicológica esteve a serviço da dominação, mas não apenas a serviço da dominação e que, conforme apontaram Barbosa e Souza (2012) em suas considerações finais, é preciso tomar cuidado com a dicotomia crítico-tradicional, já que tais polarizações tendem a ser pouco dialéticas e desconsiderar contribuições históricas das teorias e práticas que garantiram sustentação inicial ao campo da psicologia educacional e escolar no Brasil. Muito embora criticáveis, há de se reconhecer as abordagens tradicionais da psicologia na qualidade de expressões do esclarecimento e, como tal, carregam em si mesmas a contradição.

Segundo Crochík (2007b), a função da crítica não consiste em desqualificar o trabalho dos pesquisadores, mas em “perceber neles interlocutores dignos de crédito para o diálogo” (p. 17). O autor defende que se evita, assim, uma postura frequente, indesejável e caracterizada por “adesão cega a posições consolidadas” (p. 17) por parte dos que simplesmente seguem aquilo que se firma como posição, mas que não chegam a prosseguir com a reflexão. Em tempos de pseudoformação, em que a possibilidade da experiência é bastante limitada e a pressão da mentalidade do *ticket*²⁰ é patente, os indivíduos correm o risco de conformar-se à sociedade mesmo que façam a defesa dos discursos progressistas. A adesão reflexa a qualquer discurso (por mais contundente que ele seja) é contrária ao pensamento. Daí que seja fundamental à crítica a possibilidade de captar elementos regressivos e progressivos do esclarecimento (Malki, 2008) e reconhecer limites objetivos com os quais o sujeito precisa se defrontar em cada momento de seu movimento na relação com o objeto.

²⁰ Segundo Crochík (2008a), a mentalidade do *ticket*, como um elemento da pseudoformação, falaria de esquemas de categorização de um pensamento em blocos. A rigidez de raciocínios do tipo “se não está conosco, está contra nós” é o que caracteriza a mentalidade do *ticket*. No que toca ao objeto do presente trabalho, um exemplo de mentalidade do *ticket* poderia se colocar nos seguintes termos: tudo o que foi feito em psicologia escolar nos momentos anteriores ao movimento de crítica dos anos 80 refletiu somente a ideologia e deve ser negado. Horkheimer e Adorno (1947/1985) discutem o tema da mentalidade do *ticket* em *Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento* (7º elemento).

2.5. Breve histórico e contexto atual da formação em psicologia no Brasil

A discussão realizada nos itens anteriores deste capítulo permite constatar que o ensino de psicologia no Brasil remete ao século XIX – portanto muito antes da regulamentação da profissão de psicólogo e da criação dos primeiros cursos de graduação em psicologia. Os conhecimentos da psicologia eram considerados úteis e valiosos para o atendimento das demandas sociais; portanto, seria relevante e desejável que outras áreas pudessem se apropriar do conhecimento psicológico e incorporá-lo aos seus domínios. Um ensino sistemático da psicologia no nível superior, porém, só aconteceu, segundo Lisboa e Barbosa (2009), na década de 1930 no Brasil e, muito embora ainda não houvesse curso específico, a psicologia estava presente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras²¹ da Universidade de São Paulo (a incorporação do Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação à cátedra de Psicologia Educacional, em 1934). A psicologia ocuparia o lugar de disciplina obrigatória nos cursos de filosofia, ciências sociais e pedagogia e é inserida na grade curricular de todos os cursos de licenciatura da USP. Além de São Paulo, tais autores falam sobre a inserção da psicologia nas universidades do Brasil²², Católica e Federal de Minas Gerais e Federal do Rio Grande do Norte, na primeira fase universitária do ensino de psicologia no Brasil.

De acordo com Lisboa e Barbosa (2009), a situação da psicologia no primeiro período era a de estar incorporada à formação de outros profissionais, já que era tida como um conhecimento relevante, mas que não gozava de autonomia acadêmica para firmar-se como curso superior. Ora, o caráter profissionalizante da psicologia não era garantido – situação que viria a mudar em 1946, com cursos de especialização em psicologia direcionados a profissionais de outras áreas. Segundo os autores, tais cursos, muito embora representassem avanços para a formação em psicologia, não modificaram o caráter difuso e superficial do ensino da disciplina. Por outro lado, as demandas de serviços psicológicos eram crescentes, o que fomentava a necessidade de orientação daqueles que se dispunham ao estudo/prática da psicologia. Segundo Rosas, Rosas e Xavier (1988), citados por Lisboa e Barbosa (2009), a década de 1950 foi fundamental para a regulamentação da formação e da atuação profissional de psicólogos. Já Esch e Jacó-Vilela (2001), citadas por Lisboa e Barbosa (2009), enfatizariam as intervenções do Conselho Nacional de Educação juntamente às entidades

²¹ Anteriormente Instituto de Educação Caetano de Campos e Escola Normal de São Paulo (Lisboa e Barbosa, 2009).

²² Anteriormente chamada Universidade do Brasil e atualmente chamada de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

da psicologia no intuito de regulamentar a formação e a profissão do psicólogo. O primeiro curso de psicologia do país é criado em 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de acordo com Mancebo (2004); a psicologia ainda não era regulamentada como profissão no Brasil.

Mancebo (2004) investiga a história da formação em psicologia no Rio de Janeiro a partir da análise de três instituições: o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), criado por Emílio Mira Y López em 1947, o supracitado Instituto de Psicologia Aplicada da PUC-RJ, criado em 1953, e, finalmente, o Instituto de Psicologia da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. A inclusão do ISOP entre as instituições precursoras da formação em psicologia deve-se, segundo a autora, ao importante papel dessa instituição para a consolidação da identidade profissional dos psicólogos que, a princípio, estava consideravelmente relacionada à psicologia aplicada de acento funcionalista. O surgimento da psicologia aplicada no Brasil acontece num momento histórico de transformações econômicas, políticas e sociais, de acordo com o que foi destacado anteriormente.

A partir de 1930, o país praticamente inicia o seu processo de industrialização e passa a absorver, tanto no âmbito público quanto no de empresas privadas, certas ideias em voga nos países desenvolvidos, que viam na organização racional do trabalho uma das suas principais bandeiras. Uma parcela do empresariado e elementos de dentro do Estado viam no projeto de otimização do trabalho, assim como na efficientização do processo educacional, uma possibilidade de atender a uma parcela significativa dos problemas referentes à força de trabalho. (p. 55)

Nesse contexto, a psicologia surgiria para recrutar e selecionar trabalhadores para diversos cargos no serviço público, na indústria e no comércio (Mancebo, 2004). A avaliação das aptidões e habilidades comparecia, de acordo com a autora, como justificativa racional para a alocação dos indivíduos em seus devidos lugares no mundo do trabalho. Na escola e na orientação profissional, a aplicação de instrumentos psicológicos de medida das aptidões individuais também visava uma articulação com o mercado de trabalho. A missão da psicologia consistia, portanto, em contribuir com o objetivo de tornar mais eficientes as forças produtivas. Nesse sentido, há que se reconhecer o fato de que a prática psicotécnica foi extremamente importante para a divulgação da psicologia, gerando um clima propício à regulamentação da formação e da atividade de psicólogos no Brasil.

Ainda com Mancebo (2004), o curso de psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) aderiu a uma forte tradição filantrópica e a um compromisso com ideais de moralidade do catolicismo, visando relacionar caridade e formação moral da população com a

ajuda de assistentes sociais. O Instituto de Psicologia Aplicada da PUC-RJ reproduzia, segundo a autora, os papéis sociais de gênero que a Igreja Católica estabeleceu historicamente: aos homens, a ocupação de postos de trabalho relacionados com a produção das riquezas materiais e culturais; às mulheres, os cuidados com o lar e com a família e o trabalho de educação moral e religiosa dos filhos; ao homem, uma psicologia das atividades laborais e do atendimento clínico dos adultos; às mulheres, uma psicologia mais dirigida à infância e à família, no âmbito do clínico ou do escolar.

O crescimento econômico desenvolvimentista projetado para o país na passagem dos anos 1940 para os anos 1950 exigia, porém, uma educação mais pragmática, já que o país precisava de técnicos para suprir o processo industrial sustentado pelo Estado e pelas empresas multinacionais que demandavam mão de obra especializada. Conforme Mancebo (2004), a PUC-RJ passou a ser marcada pelo espírito da época e, aos poucos, afastou-se dos princípios de origem – “a psicologia catequizada perde seu papel hegemônico (...) o curso de psicologia propriamente dito nasce sob a égide da ciência psicológica neutra e praticamente livre de ingerências religiosas” (p. 67). Assim, o curso de psicologia da PUC-RJ buscava oferecer mais densidade teórica e suprir deficiências do ISOP. Entretanto, também seria preciso corresponder às expectativas de psicotécnicos de garantir a profissionalização. Nesse sentido, a psicologia aplicada jamais poderia ser desprezada, isto é, as práticas do ISOP também deveriam ser incorporadas aos currículos da PUC-RJ (Mancebo, 2004).

O ano de 1953 também viria a marcar a aprovação do curso de psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - embora este curso só tenha começado a funcionar efetivamente no ano de 1958 (Rosas et. al, 1988 citados por Lisboa e Barbosa, 2009). A partir da regulamentação do curso e da profissão de psicólogo, em 1962, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer nº 403/62 do currículo mínimo e diretrizes acerca da duração do curso.

O clima de início do regime militar no Brasil permeou a criação do curso de psicologia da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (antiga Universidade do Brasil), no ano de 1964. As articulações entre a Faculdade Nacional de Filosofia e o Instituto de Psicologia anexo à faculdade visavam à formação de intelectuais de elite e sua história foi profundamente atravessada, segundo Mancebo (2004), pelo “autoritarismo, clientelismo e cooperativismo Igreja/Estado, em cujo clima a autonomia universitária encontrava-se mitigada” (p. 59) no difícil momento da ditadura militar.

Lisboa e Barbosa (2009) discutem sobre o movimento da crescente expansão de cursos de psicologia no Brasil. A primeira fase desse movimento está estritamente relacionada à questão da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68), atravessada pela ditadura militar e pela onda de

privatizações (Freitag, 1980). Romanelli (1978) e Tragtenberg (1981) destacam que este primeiro período de abertura de vagas, embora já indique o processo de expansão pela via da privatização, ainda mantinha um forte acento elitista e, portanto, era muito diferente do atual ensino de massas.

Martins (1981) faz a crítica da ideologia de democratização do ensino superior pela via da iniciativa privada, já que a hierarquia entre as instituições de ensino reproduz a hierarquização de sua clientela. O autor fala do caráter estritamente mercantil de boa parte das instituições privadas, remetendo o leitor à história do movimento de expansão do ensino pago desde a década de 1960 e destacando a força de uma concepção de educação notadamente ligada aos interesses econômicos da classe dominante e à ideologia desenvolvimentista. Discute ainda o acordo entre Ministério da Educação e USAID²³, marco para a compreensão da privatização da educação superior no Brasil. Patto (2009a) discutiu o processo pelo qual a educação superior converteu-se em negócio no país:

Foram tempos da teoria do capital humano, que estreitava relações entre crescimento econômico e nível educacional da população e punha a educação escolar como “terceiro fator” desse crescimento (...) seria preciso fazer crescer em qualidade e em quantidade a educação formal da população ativa. A educação tornou-se um sinônimo de investimento em recursos humanos e em formação de capital humano (...) e a socialização dos gastos com a educação alimentava o crescimento da taxa de lucro das empresas... (p. 184)

Freitag (1980) também discutiu a noção de educação como capital humano para promover o crescimento econômico. A autora afirma, porém, que não se trata absolutamente de crescimento econômico em geral e/ou de taxa de retorno individual, mas sim de uma dinamização de vínculos de trabalho que tem por objetivo último o aumento da taxa de mais-valia apropriada pela minoria. De acordo com a autora, o ensino superior particular assumiria, no âmbito da sociedade civil, um papel estratégico no sentido do que seria a retificação de problemas do passado e atendimento das demandas do presente, ou seja, viria para neutralizar conflitos relativos ao problema do acesso ao nível superior e favorecer o crescimento econômico nos termos anteriormente mencionados. Mas o problema reside no fato de que o acesso dos que não conseguem disputar vagas na rede pública

²³ O plano da USAID (United States Agency for International Development) para o Brasil falava de uma proposta de reorganização das universidades segundo aquilo que os planejadores educacionais americanos julgavam ser o melhor de um sistema universitário (Goertzel, 1967 citado por Martins, 1981). As propostas da USAID de reestruturações do ensino superior visavam ao atendimento de demandas de ampliação da capacidade de absorção de alunos pelo ensino universitário por meio de uma política de intensa produtividade e baixos custos. As ideias da USAID eram orientadas por uma concepção instrumentalista de educação na medida em que visavam a objetividade prática de uma educação concebida como um mero instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico; portanto, uma educação para a adaptação às condições sociais; sendo assim, uma educação em conformidade com a tendência objetiva da sociedade.

não garante (e, portanto, não pode ser confundido com) a democratização da educação superior – muito embora a rede particular atenda aos interesses dos membros das classes subalternas, ávidos pela aquisição de seus diplomas universitários na qualidade de ‘bens simbólicos’ (Kalmus, 2010). Freitag (1980) fala sobre os interesses econômicos por trás da defesa da existência de duas redes:

O ensino particular aliviou assim o ensino oficial não só dos excedentes em geral, mas justamente dos aspirantes ao ensino superior, provindos das classes subalternas. A rede oficial do ensino superior passou a funcionar como centro de treinamento da força de trabalho eficaz requerida pelo núcleo dinâmico da economia dependente. O estudante que a frequenta se recruta das classes alta e média alta, cooptadas, por sua vez, por um modelo de internacionalização do mercado interno. A rede particular de ensino passou a ser o receptáculo dos pretendentes a um título universitário, provindos, em sua maioria, da classe média e da classe baixa, e começou a treinar estes contingentes de alunos em áreas que não teriam um aproveitamento imediato no mercado de trabalho, voltado aos interesses de setores da economia. (p. 135)

Martins (1981) apontou as justificativas ideológicas em defesa de instituições privadas de ensino universitário, dentre elas, a noção de que a instituição privada entra como apoio ou suporte de um sistema educacional incapaz de atender às necessidades da população. O autor afirmou que o governo, por intermédio de seus órgãos, promoveu a participação do setor privado na resolução da crise econômica da década de 1970, pois os recursos destinados à educação eram insuficientes para ampliar as vagas da rede oficial. A partir de então, o Estado vai desocupando o lugar daquele que sustenta o ensino superior e abre espaços para a institucionalização da presença e domínio do setor privado. Criam-se duas redes: instituições públicas (centros de referência ou de produção do conhecimento) e instituições privadas (centros de rentabilidade, de reprodução do conhecimento).

A década de 1980 foi marcada, segundo Macedo e Dimenstein (2011), pela desaceleração da expansão do ensino superior justificada pela crise econômica do período. Os autores falam das críticas sobre a qualidade do ensino superior privado por parte de entidades profissionais e outros segmentos sociais. Frente ao descontentamento expresso, o governo veio a suspender a criação de novos cursos e, a partir dos anos 1990, o setor voltou a crescer com estímulos governamentais do governo Fernando Henrique Cardoso e seguiu crescendo a partir do governo Lula, nos anos 2000. Patto (2009a) destaca, neste período de globalização da economia, a marcante presença do capital internacional na administração da política educacional brasileira, tendência também apontada por Romanelli (1978), que já falava sobre a internacionalização do mercado interno brasileiro e sobre

a exigência de qualificação para novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas. Para a autora, tal tendência implicaria em aumento da oferta de ensino superior, mas por meio de cursos desprestigiados e ofertados por instituições privadas num movimento de franca expansão no país. Patto (2009a) fala da influência do capital internacional na situação do ensino superior brasileiro:

Os bancos multilaterais vêm exercendo uma forte influência nas políticas públicas brasileiras desde os anos 1990, atrelando-as a uma verdadeira ditadura econômica. No caso da educação, há explícito alinhamento das medidas tomadas com as determinações dos ministros da área econômica e em consonância com as determinações dos organismos financeiros internacionais, entre as quais, a contenção dos gastos com políticas sociais (...) contenção que tem como fundamento a privatização do ensino. (p. 185)

A segunda fase da expansão de cursos de psicologia relaciona-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) do Ministério da Educação. A ideia de diretrizes curriculares para cursos de graduação não enfatiza conteúdos a serem apropriados, mas competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso²⁴ (Lisboa e Barbosa, 2009). A expansão pela privatização se fortaleceu cada vez mais e, a partir do ano de 2006, o mercado já aparece como a principal instância reguladora de serviços educacionais. Lisboa e Barbosa (2009) destacam, nesse movimento, as insatisfações em relação à qualidade da formação dos psicólogos, vista como “extremamente deficitária tanto no tocante à formação técnica quanto, principalmente, à formação epistemológico-científica” (p. 724). Para Patto (2011), a psicologia que se ensina hoje estaria abaixo do nível de uma ciência positiva, já que se encontra vinculada, numa boa parte dos casos, a discursos presos ao senso comum. Segundo Mello e Patto (2012), o trabalho da crítica de concepções e práticas psicológicas que reproduzem a ideologia não é recente, mas está ausente de grande parte dos cursos de psicologia que, por sua vez, restringem-se à transmissão de técnicas de avaliação psicológica e de psicoterapia, sem grandes preocupações quanto à formação intelectual.

Ainda sobre diretrizes curriculares para os cursos de psicologia, Bernardes (2012) defende que sua construção marcaria um momento importante para a área. As diretrizes nascem mediante debates públicos, orientados pela noção de participação, que objetivam o “consenso” por meio de decisões aparentemente coletivas/democráticas, seguindo orientações de organismos multilaterais e das suas comissões regionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe –

²⁴ A resolução definitiva das diretrizes curriculares da psicologia foi aprovada no ano de 2004 no país (Brasil, 2004).

uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (CEPAL, 2000). Segundo Bernardes (2012), o esforço de elaboração das diretrizes não deixaria de ser marcado por avanços e retrocessos, já que se está a falar de parte de um processo histórico. A ênfase nas concepções de habilidades e competências²⁵ (extraídas de trabalhos de pesquisa do sociólogo Philippe Perrenoud e da professora Monica Gather Thurler) almeja avançar em relação aos currículos anteriores, mas acaba por reduzi-lo a uma perspectiva utilitarista e instrumental. Ora, mas se a formação se reduz a estas ideias, “a função cultural da universidade é submetida à lógica mercantil de uma formação para habilidades e competências” (Chassot, 1998 citado por Bernardes, 2012); assim, converte-se, sem quaisquer disfarces, em pseudoformação (Adorno, 1962/1971). Bernardes (2012) argumenta que a ideia de processo cognitivo está implícita nos conceitos de competências e habilidades que, por sua vez, trazem a ideia de responsabilidade individual pela aquisição ou não das habilidades e competências. Para o autor, tal concepção está atrelada a uma perspectiva neoliberal de educação e, assim, as diretrizes fortalecem uma tendência liberal tecnicista em relação à qual cabe a crítica. A ênfase na aquisição de competências e habilidades sugere aqui um retorno ao que disse Adorno (1959/2006a) sobre a tendência ideológica de pensar a impotência objetiva em termos subjetivos.

Embora a escola seja espaço potencialmente fértil para contradições (Adorno, 1965/2006c; Maia, 1998), é difícil deixar de reconhecer, no caso do ensino superior brasileiro, um movimento de submissão da educação aos ditames do capital. É forçoso admitir que a aspiração do indivíduo pela formação não se realiza, já que o objetivo evidente da proliferação das instituições de ensino superior não é a experiência formativa, mas sim a acumulação de capital por meio de incentivo ao consumo de bens culturais na qualidade de fetiches (Martins, 1981; Kalmus, 2010; Ramos, 2012). Entretanto, a lógica notadamente mercantil que preside tais instituições não se limita às empresas de serviços educacionais, mas também comparece nas universidades públicas de outras maneiras, como pôde indicar Bosi (2007), ao destacar a submissão do trabalho intelectual às orientações do mercado e do produtivismo acadêmico. À medida que o ensino superior não se opõe à negação da formação, mas conforma-se a ela, expressa a pseudoformação. Contra isso, ainda há resistência e, portanto, a contradição está colocada. Contudo, há de se seguir indicando os limites da formação.

²⁵ As diretrizes curriculares estabelecidas para a psicologia articulam o conceito de ‘competência’ ao desempenho e à atuação que se requer dos psicólogos a partir do domínio básico dos conhecimentos e da capacidade de utilizá-los em diversos contextos que possibilitem “investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida” (Brasil, 2004, Art. 8º). As competências devem, por sua vez, se apoiar numa série de ‘habilidades’ específicas - por sua vez, elencadas no artigo de número 9 do referido documento.

CAPÍTULO III:

ROTEIRO
METODOLÓGICO
DA PESQUISA

“A mediação do objeto significa que ele não pode ser estática e dogmaticamente hipostasiado, mas só pode ser conhecido em sua imbricação com a subjetividade; a mediação do sujeito significa que ele não seria literalmente nada sem o momento da objetividade. Um indício do primado do objeto é a impotência do espírito em todos os seus juízos, assim como até hoje na organização da realidade. O negativo que se exprime no fato de, com a identificação, o espírito não ter sucesso na reconciliação, de seu primado fracassar, torna-se o motor de seu próprio desencantamento”.

Adorno, Dialética negativa: conceito e categorias (1967/2009, p. 159-160)

3. Roteiro metodológico da pesquisa

Apresentam-se agora as etapas do processo de levantamento de estudos em pós-graduação que, no decorrer dos últimos 30 anos, têm fornecido elementos de discussão sobre os referenciais teórico-críticos no campo da psicologia escolar²⁶. Tal levantamento se realizou pelo acesso a duas bibliotecas virtuais que reúnem parte do acervo científico de duas universidades da cidade de São Paulo – Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, o acesso aos trabalhos desenvolvidos na USP se dá por meio do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBi-USP, www.usp.br/sibi) e o acesso às pesquisas realizadas na PUC-SP se dá pelo catálogo virtual do Sistema de Bibliotecas da PUC-SP (<http://biblio.pucsp.br>).

O SIBi-USP é uma plataforma que absorve os acervos das bibliotecas da Universidade de São Paulo desde o ano de 1981 e está relacionado à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (www.teses.usp.br), esta última inaugurada em 2001, com o objetivo de reunir na internet a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da USP. A Biblioteca Digital da PUC-SP possibilita maior acesso à parte dos estudos publicados após o ano de 2005. Segundo um informe da biblioteca, o acervo anterior a 2005 tem sido incorporado gradativamente à plataforma virtual.

Inicialmente, pretendia-se que o procedimento da coleta de dados fosse realizado por meio da base de dados do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bancodeteses.capes.gov.br) em função da provável maior abrangência da consulta a esta plataforma virtual, uma vez que ela reúne pesquisas de todo o Brasil. Porém, a mais recente versão do Banco de Teses da CAPES compila somente as pesquisas publicadas a partir de 2010 e, sendo assim, a opção por tal plataforma restringiria os resultados da pesquisa, já que não traria as dissertações/teses dos 27 anos anteriores. Decidiu-se pela utilização das duas bibliotecas virtuais.

Segue-se a essa introdução do início do percurso metodológico da pesquisa a explicitação do trabalho de coleta e seleção do material a ser analisado em profundidade no próximo capítulo.

²⁶ Conforme discussões realizadas no segundo capítulo deste trabalho, a temática dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar passou a ser debatido no contexto acadêmico brasileiro apenas a partir da década de 1980; daí que o recorte do período aqui proposto para a análise do material (1984 → 2013) justifique-se por contemplar justamente os 30 anos de pesquisa acerca do referido objeto. Tanto o Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da PUC-SP quanto o Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo permitem o acesso aos títulos dos trabalhos e, em certos casos, aos respectivos resumos e conteúdos. Quando não foi possível o acesso aos estudos por intermédio das bibliotecas virtuais, fez-se necessário consultar o acervo físico das bibliotecas.

3.1. Procedimentos da coleta de dados e seleção do material de análise

Após definir as duas fontes de pesquisa, foram realizadas três buscas em cada uma delas a partir dos seguintes termos: *psicologia escolar*, *psicologia e educação*, *psicologia educacional*. O procedimento dessa primeira seleção de trabalhos consistiu em identificar a articulação de títulos, resumos e assuntos localizados pela consulta às bibliotecas virtuais com os termos citados acima. A tabela abaixo sintetiza a quantidade total de estudos localizados que, por sua vez, passaram por segunda seleção até que se chegasse à amostra dos trabalhos que melhor representasse o objeto da pesquisa para uma análise pormenorizada. A leitura dos resumos dos estudos localizados, já nessa primeira etapa, viria a fornecer elementos para a busca do material a ser selecionado para análise.

Tabela 1: Síntese da quantidade de dissertações e teses (sobre psicologia escolar / psicologia educacional / psicologia e educação) registradas no portal de busca integrada da Universidade de São Paulo/SIBi-USP e na biblioteca virtual da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* (levantamento realizado em 2013).

PERÍODO	DISSERTAÇÕES (MESTRADO)	TESES (DOUTORADO E LIVRE DOCÊNCIA)
1984 - 1988	56	13
1989 - 1993	71	35
1994 - 1998**	116	52
1999 - 2003	102	45
2004 - 2008**	167	98
2009 - 2013**	231	123
TOTAL	743	366

* A Biblioteca Digital da PUC-SP possibilita o acesso às pesquisas defendidas a partir de 2005. De acordo com um informe da biblioteca, o acervo anterior a 2005 tem sido incorporado gradativamente à plataforma virtual e isso explicaria, em parte, a maior quantidade dos trabalhos localizados nos dois últimos períodos. As dissertações e teses da PUC-SP publicadas nos anos anteriores a 2005 foram localizadas no SIBi-USP.

** Nestes três períodos, foram localizados, por meio de consultas à biblioteca do SIBi-USP, três trabalhos defendidos por suas autoras nas seguintes instituições - Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara. Devido ao fato de terem sido inseridos no portal SIBi-USP e revelarem clara relação com o objeto da pesquisa, foram selecionados.

Dentre os 1.109 estudos listados na primeira etapa de seleção, 743 (67%) são dissertações de mestrado, 365 (32,9%) são teses de doutorado e um estudo (0,09%) é tese de livre docência. O gradativo aumento na quantidade de estudos em psicologia educacional e escolar (principalmente nos dois últimos períodos) não poderia ser imediatamente explicado por uma questão de interesse por parte de pesquisadores, mas deve ser pensado em relação à atual amplitude dos programas de

pós-graduação no contexto brasileiro (Moritz, Moritz e Melo, 2011). Embora não caiba supor que a expansão da pós-graduação no país implique uma relação direta com ótimos níveis de qualidade da formação (de acordo com a discussão empreendida no terceiro item do segundo capítulo deste trabalho, nada indica que a pseudoformação – já que socializada – não abarque a pós-graduação), é notável, de acordo com os autores supracitados, a expansão quantitativa de cursos e programas.

Voltando à descrição dos procedimentos metodológicos de coleta e seleção do material de análise, foram selecionadas pesquisas das áreas de psicologia e educação, balizadas por diferentes referenciais teórico-metodológicos (que serão apresentados no próximo capítulo) e realizadas em programas de pós-graduação de cinco universidades localizadas nas regiões sul/sudeste do Brasil.

Tanto as tabelas com a quantidade de pesquisas localizadas em cada um dos seis períodos estipulados quanto a exposição de indicadores que constituíram os principais critérios de inclusão para a filtragem de resultados estão sendo apresentados no item de procedimentos metodológicos para que as etapas de elaboração da pesquisa sejam devidamente situadas. Muito embora se possa dizer que tais informações já seriam os primeiros resultados da pesquisa, decidiu-se incorporá-las ao item do roteiro metodológico até mesmo para favorecer a articulação com o próximo capítulo.

Durante a leitura dos resumos selecionados nesta primeira etapa da pesquisa, foi dada uma atenção especial àqueles que destacavam termos e conceitos que demonstravam proximidade com relação ao objeto de interesse do presente trabalho e que, portanto, vieram a justificar a eleição de certos critérios de inclusão vinculados à história da relação entre psicologia e educação no Brasil, à relação teoria-prática em psicologia escolar e a referências teóricas caracterizadas pelo destaque a elementos de criticidade. Ao longo da leitura dos resumos, foi possível identificar a presença de indicadores a respeito dos lugares da psicologia no contexto do sistema educacional brasileiro, na relação com as políticas públicas em educação, no contexto da formação e da atividade docente e no que toca aos temas de interesse da literatura educacional. Também comparece nos resumos de alguns estudos a noção de crise epistemológica em psicologia e o anúncio de uma discussão sobre os impactos da crise na relação com a educação escolar e no interior de um contexto determinado. Um dos trabalhos faz uma extensa discussão sobre história da psicologia educacional e escolar no Brasil e apresenta depoimentos de cinco influentes personagens (pioneiros/protagonistas) da área.

Quanto à discussão sobre relação teoria-prática em psicologia escolar, foram identificados os seguintes elementos a partir da leitura dos resumos: formação do psicólogo escolar, padrões de atuação profissional, processos de avaliação psicológica na educação escolar (a psicometria como

destaque), relação ciência-técnica em psicologia escolar, intervenção clínico-terapêutica enquanto reducionismo individual, o debate sobre a inserção de psicólogos nas escolas e a psicologia como instrumento direcionado à transformação social nas tentativas de diálogo crítico com educadores.

Com relação aos referenciais teóricos explicitados nos resumos (assunto a ser discutido no próximo capítulo), destacaram-se os seguintes: Psicologia Histórico-Cultural (também comparece como Psicologia Sócio-Histórica e em alguns estudos relacionada à Pedagogia Histórico-Crítica), Teoria Crítica da Sociedade, Psicanálise (Escola Argentina / Psicologia Institucional), Sociologia da Vida Cotidiana, Nova História Cultural e Fenomenologia. Pesquisadores pretendem avançar – cada um à sua maneira – em relação a teorias tradicionais e modalidades de atuação da psicologia escolar que ignoram ou não se inclinam suficientemente à leitura de mediações sociais na relação do indivíduo com a educação escolar. Finalmente, quanto aos elementos de criticidade destacados nos resumos, foram localizados os seguintes indicadores: posições progressistas e críticas sobre a relação escola-sociedade no bojo da sociedade de classes, a temática da ideologia, os conceitos de fracasso escolar e de queixa escolar e os processos de escolarização como objeto da psicologia, as contradições na relação indivíduo-sociedade e a escola como um espaço propício às contradições, a relação entre condições de ensino e possibilidades de aprendizagem e a consideração de limites objetivos impostos à atuação do psicólogo orientado pela crítica no interior da instituição escolar.

3.2. Procedimentos do trabalho de análise dos resultados obtidos

Em relação aos procedimentos de análise dos resultados obtidos com a segunda seleção de estudos, o primado do objeto (Adorno, 1969/1995) pede cuidado na utilização de critérios prévios de categorização. Seguindo a lógica do objeto, utilizaram-se três eixos de análise: esclarecimento, ideologia e formação - mediante os quais se criaram seis categorias de análise. Tanto a leitura dos resumos quanto a leitura integral dos estudos foram guiadas, portanto, pelas seguintes categorias:

1. Movimento contraditório da razão na ciência:

Tomando por base o texto de Horkheimer e Adorno (1947/1985) a respeito do conceito de esclarecimento, pretendeu-se analisar de que forma os estudos selecionados para a análise discutem as continuidades e rupturas de discursos científicos da psicologia que se articula à área da educação; se e de que forma os(as) autores(as) das pesquisas operam com a ideia

de que os momentos - anteriores e posteriores - ao esforço de crítica da psicologia escolar são expressões do esclarecimento essencialmente contraditório – progressivo e regressivo.

2. Concepção de ideologia que se apresenta:

Tendo em vista que o principal mote que impulsionou o movimento de crítica à psicologia escolar foi e tem sido o reconhecimento do caráter ideológico que atravessa a produção de conhecimento e a prática profissional na área, foram analisadas as formas como as teses e dissertações selecionadas para compor o material da pesquisa apresentam e conceituam as questões em torno da ideologia e, sobretudo, se reconhecem as mudanças históricas desse conceito a partir de condições objetivas, tal como destacam Horkheimer e Adorno (1956).

3. Papel exercido pela tecnologia na educação:

Seja por meio de instrumentos de avaliação psicológica ou pela maneira como a formação do psicólogo assume forma cada vez mais balizada pela técnica (fazendo com que o curso de psicologia, por exemplo, se caracterize por uma formação técnico-profissionalizante), a tecnologia marca presença na educação a ponto de fazer as vezes da ideologia. A técnica é contraditória na medida em que possibilita avanços pelos seus instrumentos e, no entanto, também liga-se aos movimentos regressivos na ciência (Habermas, 1968; Marcuse, 1969).

4. Pseudoformação e inibição do pensamento:

O estado atual de mediocridade da formação cultural é, ao mesmo tempo, suficientemente contraditório para que se possa indicá-lo. Tanto a escolarização dos alunos encaminhados aos serviços de psicologia quanto a formação dos próprios psicólogos estão situadas numa conjuntura social avessa ao exercício do pensamento e, portanto, as condições de negação da experiência formativa estão impostas tanto para o profissional quanto para o usuário de seus serviços. A categoria é pensada com base em Adorno (1962/1971) e outros trabalhos.

5. Concepção acerca da relação teoria-práxis:

A discussão sobre referenciais teórico-críticos em psicologia escolar sugere a reflexão das relações entre o que se produz no plano da elaboração teórica e o que se efetiva no âmbito da prática dos psicólogos no campo da educação. Sustenta-se, a partir das teses de Adorno (1969/1995), que tal relação não é plena ou imediata, mas descontínua. Sendo assim, uma práxis digna do nome deveria poder sustentar as tensões e indicar os limites do seu objeto no concreto da realidade. A discussão incide sobre o modo como se apreende essa relação.

6. Tensões na relação indivíduo-sociedade:

Tanto o aluno em processo inicial de escolarização quanto o psicólogo que se prontifica a prestar-lhe seus serviços profissionais estão imersos em determinadas condições objetivas que comprometem a individuação de ambos (Adorno, 1955/1986). Se os limites objetivos à existência do indivíduo são estreitos nessa sociedade, há que se verificar de que forma a produção acadêmica os considera. Para a análise balizada pela referência teórica assumida na presente pesquisa, tal discussão é de fundamental importância à apropriação do objeto.

Definidas as categorias, será importante trazer novamente o que se entende por referencial teórico-crítico em psicologia escolar neste trabalho. A questão dos referenciais teórico-críticos da psicologia escolar tem sido discutida, no ambiente acadêmico, em termos de preocupação com as mediações sociais na constituição dos indivíduos e nas relações que se estabelecem no interior de uma determinada conjuntura histórica. No caso específico da psicologia escolar, a preocupação se relaciona ao encontro do indivíduo com a educação e, sendo assim, o indivíduo também é tomado a partir de seus determinantes históricos, uma vez que a escola é pensada como instituição social.

Durante o trabalho de leitura e análise do material selecionado na segunda etapa, realizou-se uma caracterização geral dos estudos, destacando-se os aspectos teórico-metodológicos. Os 27 trabalhos selecionados foram lidos/analísados integralmente. A relação com as questões em torno dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar, conforme já dito, foi o critério de inclusão; estudos que tangenciam o tema – mas que não se demoram na reflexão – não foram selecionados.

A tabela a seguir explicita a quantidade de trabalhos selecionados por meio da consulta ao Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBi-USP). Embora a biblioteca virtual SIBi-USP também reúna pesquisas defendidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, estas foram separadas e incluídas no conjunto de trabalhos da PUC-SP (Tabela 3). A maior parte dos trabalhos cujo conteúdo foi integralmente disponibilizado para consulta (inclusive, para download) pertence ao conjunto dos 17 estudos registrados no portal do SIBi-USP. A distribuição desses estudos ao longo dos períodos demonstra a constância com que as discussões em torno dos referenciais teórico-críticos no âmbito da psicologia escolar têm acontecido durante três décadas, nos diversos programas de pós-graduação em psicologia e educação - dado que, em cada período, há pelo menos um trabalho que se inclina às discussões relevantes ao objeto da presente pesquisa.

Tabela 2: Dissertações/teses que trazem elementos de discussão a respeito dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar selecionadas para leitura/análise a partir da consulta à biblioteca virtual – SIBi-USP.

PERÍODO	DISSERTAÇÕES (MESTRADO)	TESES (DOUTORADO E LIVRE DOCÊNCIA)
1984 - 1988	1	1
1989 - 1993	1	0
1994 - 1998**	1	5
1999 - 2003	1	1
2004 - 2008**	0	1
2009 - 2013**	2	3
TOTAL	6	11

** Nestes três períodos, foram localizados, por meio de consultas à biblioteca do SIBi-USP, três trabalhos defendidos por suas autoras nas seguintes instituições - Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara. Devido ao fato de terem sido inseridos no portal SIBi-USP e revelarem clara relação com o objeto da pesquisa, foram selecionados.

A tabela abaixo apresenta a quantidade de trabalhos selecionados por meio da consulta ao Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Dentre os 10 estudos defendidos na PUC-SP (todos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação), apenas três não foram localizados por meio de consultas à internet e não estavam disponíveis para empréstimo na biblioteca do Instituto de Psicologia da USP e na Faculdade de Educação da USP.

Tabela 3: Dissertações/teses que trazem elementos de discussão a respeito dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar selecionadas para leitura e posterior análise a partir da biblioteca virtual da PUC-SP.

PERÍODO	DISSERTAÇÕES (MESTRADO)	TESES (DOUTORADO)
1984 - 1988*	1	0
1989 - 1993*	1	2
1994 - 1998	0	0
1999 - 2003*	1	0
2004 - 2008*	1	1
2009 - 2013	1	2
TOTAL	5	5

* As dissertações/teses da PUC-SP publicadas nos anos anteriores a 2005 foram localizadas no SIBi-USP.

Dada a especificidade da temática em causa, era de se esperar que a quantidade de estudos selecionados para análise na filtragem dos resultados fosse consideravelmente inferior ao número de trabalhos localizados na primeira etapa. De 1.109 pesquisas, foram separadas apenas 27 delas.

Objetivou-se verificar de que modo os(as) autores(as) dos estudos selecionados concebem as continuidades e rupturas nas abordagens da psicologia voltada à educação (se chegam ou não a considerar as concepções tradicionais como expressões dos movimentos contraditórios da razão), como apresentam/discutem o conceito de ideologia (se consideram ou não as mutações históricas dos discursos ideológicos) e, finalmente, como compreendem a possibilidade de formação crítica diante das condições objetivas que têm engendrado os processos de pseudoformação na realidade atual da educação escolar brasileira. As discussões dos dois primeiros capítulos servirão de baliza à articulação dos resultados com os questionamentos situados no começo do texto introdutório ao primeiro capítulo. Este trabalho não possui qualquer pretensão de apresentar-se como trabalho de síntese. O que se quer é fomentar reflexões e sustentar tensões que constituem e movem o objeto.

Segue abaixo a relação de títulos dos 27 trabalhos, seus respectivos autores e orientadores:

TÍTULO DO TRABALHO, ANO DA DEFESA E NÍVEL DE FORMAÇÃO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)
A psicologia escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva (1984 / Tese de Doutorado)	Heloísa Helena Nunes Sant'Anna	Maria Alice Vanzolini da Silva Leme
Psicologia e educação nas perspectivas liberal e socialista (1985 / Dissertação de Mestrado)	Angela Maria de Oliveira Almeida	Dermeval Saviani
Psicologia escolar: o fracasso na tarefa (1987 / Dissertação de Mestrado)	Sérgio Kodato	Melany Schwartz Copit
Aspectos da produção científica da psicologia da educação no Brasil no período de 1970-1982 (1987 / Tese de Doutorado)	Maria Cecília Sonzogno	Bernardete Angelina Gatti
A psicologia na educação: do real ao possível (1989 / Dissertação de Mestrado)	Sonia da Cunha Urt	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Possibilidades e limites de um trabalho em psicologia escolar: relato de experiência (1990 / Dissertação de Mestrado)	Marisa Irene Siqueira Castanho	Eda Marconi Custódio
A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária (1990 / Tese de Doutorado)	Elisabeth Gelli Yazlle	Maria Regina Maluf
Psicólogo escolar ou co-pedagogo? Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar	Rinaldo Voltolini	Mauro Martins AmatuZZi

(1994 / Dissertação de Mestrado)		
Psicologia na escola: caminhos de uma prática (1994 / Tese de Doutorado)	Beatriz Belluzzo Brando Cunha	Maria Cristina Machado Kupfer
Atuação do psicólogo escolar: teoria, prática e compromisso social (1995 / Tese de Doutorado)	Vera Lucia Trindade Gomes	Geraldina Porto Witter
O psicólogo escolar de hoje... o fracasso escolar de sempre (1995 / Tese de Doutorado)	Maria Angela Monteiro Corrêa	Cecília Azevedo Lima Collares
Queixa escolar e a formação do psicólogo (1996 / Tese de Doutorado)	Marilene Proença Rebello de Souza	Maria Helena Souza Patto
Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais (1997 / Tese de Doutorado)	Marisa Eugênia Melillo Meira Ragonesi	Maria Regina Maluf
A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890-1930) (2000 / Tese de Doutorado)	Lilian Rose Margotto	Maria Cecília Cortez Christiano de Souza
O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura (2000 / Dissertação de Mestrado)	Ivana Serpentino Castro Feijó	Maria Helena Souza Patto
Perspectivas críticas de psicologia e psicologia escolar: contribuições de autores nacionais e estrangeiros (2001 / Dissertação de Mestrado)	Irineu Aliprando Viotto Filho	Maria Regina Maluf
Atuação do psicólogo na área educacional: práticas reprodutivas ou inovadoras? (2004 / Dissertação de Mestrado)	Andréa Fernandes de Araújo	Maria Regina Maluf
Psicologia escolar e psicologia social- comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola (2005 / Tese de Doutorado)	Irineu Aliprando Viotto Filho	Mitsuko Aparecida Makino Antunes
O psicólogo e o seu fazer na educação: contando uma outra história (2008 / Tese de Doutorado)	Rita de Cássia Vieira	Regina Helena de Freitas Campos
Psicologia e dialética: um estudo sobre a aplicação do método dialético à pesquisa em psicologia (2008 / Tese de Doutorado)	Jaime Bezerra do Monte	Wanda Maria Junqueira de Aguiar
O atendimento psicológico a crianças com problemas escolares: a queixa escolar nos prontuários de psicologia	Rogério Dias	Odair Sass

(2008 / Dissertação de Mestrado)		
Psicologia e educação: aproximação e apropriação (2009 / Tese de Doutorado)	Karla Paulino Tonus	Maria Alice de Campos Rodrigues
A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios* (2010 / Tese de Livre Docência)	Marilene Proença Rebello de Souza	<i>Tese de Livre Docência</i>
Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil (2011 / Tese de Doutorado)	Deborah Rosária Barbosa	Marilene Proença Rebello de Souza
O psicólogo na rede pública de educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica (2012 / Dissertação de Mestrado)	Aline Moraes Mizutani Gomes	Marilene Proença Rebello de Souza
O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional (2012 / Dissertação de Mestrado)	Cárita Portilho de Lima	Marilene Proença Rebello de Souza
A situação atual da psicologia na educação: a presença da ciência e da tecnologia (2013 / Tese de Doutorado)	Tiago Lopes de Oliveira	Odair Sass

Quadro 1: Títulos das dissertações e teses selecionadas para o trabalho de análise, seguidos dos nomes de seus respectivos autores e orientadores. / **Nota*:** não há professor orientador para a tese de livre-docência.

A ideia de utilizar como fonte de pesquisa a base de dados das bibliotecas virtuais de duas universidades cuja produção acadêmica se fez e se faz atravessada pela crítica do conhecimento e pelos questionamentos a respeito do lugar da ideologia no discurso científico (evidentemente que não em sua totalidade) está relacionada, como hipótese, à possibilidade de aproximação do estudo de textos que apresentem ensaios de articulação entre psicologia e referenciais teórico-filosóficos que se caracterizem pelo esforço da crítica imanente. Uma revisão de trabalhos de pós-graduação acerca de uma temática específica representa, nesse sentido, uma espécie de acompanhamento do processo histórico de constituição do objeto num contexto determinado. No caso da pesquisa que aqui se apresenta, a produção consubstanciada nos 27 trabalhos que compõem o corpus de análise revela (já por meio de títulos, resumos e nomes de destaque da psicologia escolar entre as pessoas que orientaram as pesquisas²⁷) a pertinência do material selecionado, tendo em vista os objetivos.

²⁷ Geraldina Porto Witter e Maria Helena Souza Patto, por exemplo, são pesquisadoras da mais alta importância para a história da psicologia escolar no Brasil (Barbosa, 2011). Estas autoras falam de lugares teóricos bastante diferentes; no entanto, ambas são consideradas como protagonistas na construção da psicologia educacional e escolar brasileira.

CAPÍTULO IV:

OS REFERENCIAIS TEÓRICO- CRÍTICOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: 30 ANOS DE PESQUISA EM DUAS BIBLIOTECAS VIRTUAIS

“... se em matéria de educação escolar, o quadro só piorou a olhos vistos nos últimos quinze ou vinte anos, na área da psicologia nem tudo foi desolação: psicanalistas saíram da torre de marfim e começaram a aplicar seus instrumentos teóricos ao entendimento da perversa lógica social brasileira; psicólogos criaram novas práticas de atendimento à queixa escolar que a re-significaram e tiraram as crianças ‘fracassadas’ do lugar de peças com defeitos intelectuais e morais de fabricação; a violência escolar vem sendo reinterpretada no interior das relações de poder entre classes sociais e etnias na sociedade brasileira; a concepção psicanalítica de sujeito chegou ao campo educacional para ajudar a identificar a psicodinâmica do caos escolar e propor uma outra relação educativa; a teoria crítica frankfurtiana vem permitindo uma nova reflexão sobre a educação e as relações nas sociedades administradas que dominam o corpo, formam indivíduos heterônomos e personalidades autoritárias. Mas a maioria dos psicólogos e dos planejadores da educação ainda não toma conhecimento de nada disso, mergulhada que está no mais raso pragmatismo da razão calculadora que cerceia a imaginação teórica e azeita a maquinaria da dominação”.

Patto, Introdução, Exercícios de indignação (2005, p. 12-13)

4. Os referenciais teórico-críticos em psicologia escolar: 30 anos de pesquisa em duas bibliotecas virtuais

Apresentam-se agora alguns elementos relacionados às discussões acerca dos referenciais teórico-críticos no âmbito específico da psicologia escolar, por meio da consulta às pesquisas que discutem essa temática ao longo de 30 anos e que foram realizadas na Universidade de São Paulo (14 pesquisas), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (10 pesquisas), na Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara (uma pesquisa), na Universidade Federal de Minas Gerais (uma pesquisa) e na Universidade Estadual de Campinas (uma pesquisa). Todos os estudos foram localizados por meio do acesso às bibliotecas virtuais da USP e da PUC-SP. Segundo a indicação do capítulo anterior, a leitura dos trabalhos foi balizada por seis categorias que permitem pensar o objeto a partir da Teoria Crítica. A seguir, alguns dados sobre o conjunto de trabalhos da segunda fase de seleção do material e, posteriormente, três deles são discutidos de maneira mais detalhada por serem representativos de diferentes tendências entre o conjunto de pesquisas. Os três eixos de análise (esclarecimento, ideologia, formação) perpassam a discussão que se faz com base nas seis categorias; portanto, é certo que alguns elementos de uma categoria estarão presentes também nas demais, uma vez que o trabalho é o de cercar e situar o objeto em questão e, portanto, a separação em categorias cumpre tão somente o objetivo de delimitar os elementos que, em última instância, estarão vinculados entre si (em maior ou menor grau), apesar da especificidade de cada um deles.

Nem todas as categorias criadas para a análise puderam ser contempladas na discussão de todos os trabalhos. O primeiro esboço das seis categorias surgiu com a leitura dos resumos das 27 pesquisas selecionadas e a definição das categorias discutidas no capítulo anterior foi concluída a partir da leitura do material. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que a lógica própria do objeto tem sido considerada como aspecto prioritário ao longo do texto, desde os seus capítulos de discussão conceitual e especialmente agora, no momento em que se inclina à pesquisa em si - no esforço de manter elementos e conceitos anteriormente apresentados e debatidos permeando a discussão dos resultados. A princípio, pretendia-se discutir as categorias a partir de cada um dos estudos, porém a discussão dos estudos a partir das categorias revelou-se mais adequada - no sentido de propiciar a contraposição de trabalhos e, com isso, possibilitar o estabelecimento de relações entre autores, tendo como mote a referida categoria e visando maior aproximação com a totalidade dos estudos.

4.1. Caracterização e discussão geral do conjunto de trabalhos selecionados

O trabalho de análise realizado a partir da leitura das 27 pesquisas selecionadas é balizado pela identificação de elementos que explicitam relação com as seis categorias estabelecidas para a discussão dos principais resultados. Apresenta-se, neste item, a análise geral sobre o conjunto dos estudos e, na sequência, uma análise detalhada de três pesquisas que foram escolhidas em função da distinção de tendências na apropriação de seus objetos. A discussão realizada no próximo item contempla (de forma mais extensa) os aspectos aqui destacados de modo mais conciso. A decisão de apresentar a análise dessa maneira justifica-se pelo objetivo de evitar uma leitura redundante e desnecessária, uma vez que se parte aqui do princípio de que a particularidade de três estudos que são representativos de abordagens diversas do objeto de interesse desta pesquisa acaba revelando as tendências de uma totalidade; sendo assim, a aposta do que se discute a seguir é a de se extrair elementos que possam, por sua vez, encaminhar uma reflexão com base nas categorias de análise.

A primeira aproximação dos trabalhos se deu por meio do acesso aos resumos. O primeiro quadro (apresentado nos anexos) destaca trabalhos que mostram, já em seus resumos, aspectos de interesse à análise aqui proposta por meio das seis categorias que trazem elementos importantes à apropriação do objeto em sua lógica própria – orientada por teorizações dos frankfurtianos. Ainda sobre os resumos, o segundo quadro (anexos) apresenta os que explicitam as teorias de referência dos estudos. Porém, apenas a leitura de resumos não seria suficiente à identificação de tendências relevantes à discussão e, sendo assim, a leitura integral dos trabalhos possibilitou que se chegasse aos pontos destacados a seguir e no terceiro quadro (anexos) e que se referem aos conteúdos mais próximos (indicadores) de possíveis relações com as categorias de análise. Também é importante pensar a questão da formação (inicial/continuada) dos pesquisadores, já que indicadores relativos à formação dos autores não deixam de fornecer pistas para a compreensão de certas escolhas e/ou orientações teóricas, epistemológicas e metodológicas em relevo nos estudos (quadro 4 / anexos).

A apropriação de referências da filosofia e sociologia nos estudos em psicologia acaba por expressar a insuficiência do conhecimento psicológico para uma leitura crítica de seu objeto e, ao mesmo tempo, não se admite aqui a mera conciliação entre as disciplinas e/ou quaisquer soluções de complementaridade ou de justaposição, já que, com tais tentativas, arrisca-se negar a condição cindida do objeto da psicologia (Adorno, 1955/1986) e, com isso, perder-se de vista a análise das condições objetivas que aprofundam a cisão. A seguir, alguns dados gerais acerca do conjunto de 27 trabalhos que compuseram o material selecionado para a análise dos resultados desta pesquisa:

Tabela 4: Referenciais teóricos utilizados pelos autores das pesquisas selecionadas para a etapa de análise.

REFERENCIAIS TEÓRICOS*	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO
Psicologia Histórico-Cultural Psicologia Sócio-Histórica Psicologia Histórico-Crítica**	12	0,41
Psicologia Institucional (Escola Argentina de Psicanálise)	04	0,14
Psicanálise***	02	0,09
Materialismo Histórico-Dialético	02	0,09
Teoria Crítica da Sociedade	02	0,09
Psicologia Genética	01	0,03
Abordagem Centrada na Pessoa	01	0,03
Análise do Discurso	01	0,03
Fenomenologia	01	0,03
Nova História	01	0,03
História Cultural	01	0,03
TOTAL	28	1,00

* Algumas pesquisas apresentam mais de um referencial teórico em suas análises (por exemplo: nos casos em que o trabalho é orientado pela psicologia histórico-cultural e pela psicologia institucional blegeriana); foram registrados ambos os referenciais, cada qual em seu espaço específico. Com relação aos registros de utilização do materialismo histórico-dialético, foram registrados apenas os dois casos em que as leituras de K. Marx não foram incorporadas a outro referencial, como o da psicologia histórico-cultural, por exemplo. Nos casos em que o materialismo histórico-dialético foi pensado a partir de teorizações de L. S. Vygotsky, foi registrada a abordagem da psicologia histórico-cultural como referência predominante - tendo em vista que, nestes casos, se tratam de derivações ou apropriações específicas do materialismo histórico-dialético. Citações de autores(as) da filosofia como F. Nietzsche, M. Foucault, F. Guattari e A. Heller não chegaram a ser contabilizados como referenciais teóricos. Nos casos dos trabalhos em que tais nomes são citados, foi considerada a referência teórica predominante (psicologia institucional e/ou psicologia histórico-cultural). Também não foram contabilizadas aqui as referências estritamente metodológicas, tais como a da pesquisa participante, a da micro-história e os métodos etnográficos de pesquisa qualitativa (observação/entrevista). Do conjunto de estudos que compõem o material selecionado para esta pesquisa, cinco não são orientados por um referencial teórico, mas caracterizam-se por abordagens metodológicas estritamente exploratórias.

** Tendo em vista a presença de menções aos mesmos autores (sobretudo L. S. Vygotsky, A. Luria, A. N. Leontiev e S. Rubinstein), foram agrupados os trabalhos que se apresentam orientados pela perspectiva da psicologia histórico-cultural ou psicologia sócio-histórica ou, ainda, por uma psicologia 'histórico-crítica'.

*** Em ambos os casos, as referências referem-se à escola inglesa de psicanálise (sobretudo a teoria de D. W. Winnicott); no caso de uma das pesquisas, refere-se a um autor por ela influenciado (L. C. Figueiredo).

É notável que os trabalhos orientados pelas teorizações de autores da psicologia histórico-cultural comparecem em maior quantidade entre os estudos que compõem o material selecionado para a análise. O destaque que é dado pelos autores desta abordagem aos determinantes sociais do psiquismo e o interesse pelo estudo da aprendizagem e do desenvolvimento humano poderiam ser pensados na qualidade de elementos para a justificação de sua presença marcante entre os estudos que integram o presente material de análise. No próximo item deste capítulo, alguns pressupostos

da psicologia histórico-cultural serão discutidos a partir da leitura e análise de um dos trabalhos e de pesquisas mais recentes que também se inclinam à crítica em psicologia escolar orientados por essa abordagem, como Monte (2008), Tonus (2009), Souza (2010), Gomes (2012) e Lima (2012).

Observa-se também que os estudos orientados por uma perspectiva de leitura institucional em psicologia escolar marcam presença significativa entre os estudos selecionados. Infere-se aqui que o destaque das abordagens metodológicas da psicologia institucional (sobretudo as orientadas pelas propostas dos grupos operativos de José Bleger e Pichón-Rivière) deve-se a uma insistência pela consideração do contexto institucional a partir do qual se produzem queixas escolares, como nos trabalhos de Almeida (1985), Kodato (1987), Castanho (1990), Cunha (1994) e Souza (1996).

Mais à frente, a atuação institucional dos psicólogos escolares será discutida de maneira a destacar limites postos a tal modalidade de atuação. Nota-se, ao longo da leitura dos estudos, que existe um discurso em defesa da atuação no âmbito institucional que busca favorecer a superação dos reducionismos individuais. Entretanto, parece razoável questionar se a psicologia crítica pode ser definida a partir do seu âmbito de atuação. Afirmá-lo poderia significar a aceitação da ideia de que a perspectiva crítica está para o trabalho institucional da mesma forma que a ideologia estaria imediatamente relacionada, por exemplo, à psicanálise (Tonus, 2009), o que parece problemático.

Quanto aos estudos balizados pelo referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa (Dias, 2008 e Oliveira, 2013), destacou-se a questão da apropriação do conceito de ideologia. São estudos que transcendem a acepção marxiana deste conceito para pensá-lo em relação à sociedade de alto desenvolvimento tecnológico que conduz à regressão em contradição com o progresso que também promove (Horkheimer e Adorno, 1947/1985). Já se esperava que ambos os trabalhos, por serem teoricamente balizados por autores da Teoria Crítica, trouxessem questões de preocupação semelhante às que se fizeram no presente trabalho. Especificamente no caso de Oliveira (2013), a discussão acerca do conceito de ideologia foi colocada em termos do reconhecimento dos relevos que tal conceito assume em períodos históricos específicos (Horkheimer e Adorno, 1956). Porém, o tema da obstrução ao exercício da crítica em função das condições objetivas que se estabelecem ao longo do século XX, a partir de Adorno e Horkheimer, também foi posta por Ragonesi (1997).

Quanto aos demais trabalhos, não haveria elementos a serem destacados aqui no que tange aos temas propriamente teóricos para além da exposição de referenciais. Alguns aspectos, porém, podem ser destacados, ainda que de forma breve neste momento, na medida em que trazem temas relevantes ao que este trabalho se põe a discutir e analisar. Araújo (2004) aposta numa psicologia

engajada que deveria servir como instrumento de transformações da realidade escolar – algo a ser discutido à luz de elementos trazidos por Adorno (1969/1995) e que será objeto de maior atenção, ainda neste capítulo. Segundo Cunha (1994), há de se admitir o potencial esclarecedor da ciência-objeto da crítica – Barbosa (2011) também o faz – e reconhecer os limites históricos postos a uma ação orientada por referenciais teórico-críticos em psicologia escolar, assim como reconhecem os limites as seguintes autoras: Castanho (1990) e Barbosa (2011). Em alguns trabalhos, a discussão sobre o caráter estritamente técnico-profissionalizante da formação de psicólogos e em psicologia escolar se revela em constatação e crítica: Cunha (1994), Feijó (2000) e Barbosa (2011). De outro lado, à crítica também são colocados contrapontos; Vieira (2008) refere-se a ela como uma leitura obsoleta, ácida e preconceituosa (este é um dos estudos a serem analisados no próximo capítulo).

Na tabela abaixo, apresentam-se dados referentes aos tipos de delineamento metodológico das 27 dissertações e teses selecionadas para a composição do material de análise desta pesquisa:

Tabela 5: Delineamentos metodológicos dos 27 trabalhos selecionados para compor o material de análise.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS	FREQUÊNCIA	PROPORÇÃO
Pesquisas empíricas	24	0,89
Pesquisas teóricas	03	0,11
TOTAL	27	1,00

Em relação aos dados da tabela acima, nota-se a predominância significativa de pesquisas empíricas em relação aos três únicos trabalhos implicados numa reflexão exclusivamente teórica. Embora tais dados não permitam interpretações apressadas do que expressam (já que a leitura dos trabalhos na íntegra revela diversidade metodológica entre estudos empíricos e mais de um modo de proposição da argumentação teórica), podem indicar tendências; nesse sentido, caberia indagar se a baixa frequência de trabalhos destinados à reflexão teórica não revela uma desvalorização da teoria em nome de um conhecimento aplicável ou a ser confirmado pela empiria. Nesse sentido, a relação entre formação e pesquisa pode ser pensada a partir da discussão feita por Ramos (2012); o autor coloca em questão o que, para ele, seria uma falsa impressão dos estudantes de psicologia - a ideia de que os cursos de formação de psicólogos seriam excessivamente teóricos. O demorar-se em teoria é fundamental à apropriação do conhecimento. Cabe insistir: não se trata de negação da práxis ou do empírico, mas de colocar a teoria em seu devido lugar na produção científica, isto é, de pensar a relevância da reflexão teórica em tempos de pseudoformação (Adorno, 1962/1971).

4. 2. Discussão detalhada de três pesquisas a partir das categorias de análise

Partindo de alguns elementos tangenciados no item anterior deste capítulo e considerando as discussões realizadas nos dois primeiros capítulos deste trabalho, apresentam-se agora algumas reflexões a partir da leitura de três dos trabalhos extraídos do conjunto de estudos que constituem o material selecionado para análise, por sua vez balizada pela tentativa de articulação com as seis categorias estabelecidas e apresentadas no terceiro capítulo. Segue abaixo uma breve descrição de cada uma das pesquisas em seus aspectos gerais e, na sequência, o trabalho de análise a partir das categorias formuladas a partir das leituras e das teorizações dos autores/leitores da Teoria Crítica.

A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: DO REAL AO POSSÍVEL / DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUTORA: SÔNIA DA CUNHA URT / DEFESA: 1989

INSTITUIÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

A autora pensa a psicologia da educação em termos de uma ‘crise’ teórico-epistemológica e defende uma perspectiva histórico-crítica fundamentada no materialismo dialético de Karl Marx como alternativa de superação das abordagens tradicionais da área. Retoma o processo de entrada da psicologia no âmbito da educação escolar a fim de analisar seus desdobramentos e inclina-se à escuta de professores de psicologia para captar a percepção desses profissionais a respeito do que se configurou historicamente acerca da relação psicologia-educação e também para refletir, junto aos professores, sobre possibilidades de resolução dos impasses teóricos e práticos dessa relação.

O PSICÓLOGO ESCOLAR DE HOJE... O FRACASSO ESCOLAR DE SEMPRE...

TESE DE DOUTORADO / AUTORA: MARIA ANGELA MONTEIRO CORRÊA / DEFESA: 1995

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

De acordo com a discussão realizada no segundo capítulo do presente trabalho, a pesquisa de Corrêa (1995) foi publicada num momento em que, no Brasil, o fracasso escolar passaria a ser pensado como objeto de investigação num sentido de compreensão dos seus meandros. Portanto é importante destacar que os apontamentos da autora estão situados nesse período, em que a função da escola, como instituição social, estava sendo colocada em discussão na perspectiva da crítica à produção institucional de dificuldades geradoras de fracasso (Patto, 1990/2008). Corrêa (1995) se dispõe a questionar a ideia do psicólogo como profissional indispensável no lide com o fenômeno do fracasso escolar. Tal questionamento revela-se pertinente na medida em que a psicologia – isto

é, o psicólogo – comparece historicamente num lugar de explicação das causas para o fracasso do aluno em seu processo de escolarização. A indagação sobre os porquês de a psicologia ocupar um lugar de destaque nas falas sobre fracasso escolar parece justificar-se, de um lado, pelas inegáveis contribuições que a disciplina forneceu para se pensar o objeto e, por outro lado, por uma espécie de costume, de um lugar estabelecido para a psicologia nas discussões sobre o tema. Embora trate da psicologia no âmbito da formação para a docência, Lara (2013) também questiona o caráter de essencialidade que a disciplina assumiu ao longo do tempo em relação aos temas da educação. Os questionamentos revelam-se dignos de atenção, uma vez que o reconhecimento da importância da psicologia para o estudo do indivíduo que se pretende educar não invalida a pertinência da crítica.

O PSICÓLOGO E O SEU FAZER NA EDUCAÇÃO: CONTANDO UMA OUTRA HISTÓRIA
TESE DE DOUTORADO / AUTORA: RITA DE CÁSSIA VIEIRA / DEFESA: 2008
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Vieira (2008) pretende avaliar a atuação do psicólogo no campo da educação, tendo como questão de fundo o movimento de crítica à psicologia escolar (sobretudo os apontamentos críticos que incidem sobre a abordagem clínico-psicométrica de avaliação e intervenção) e a partir de um trabalho de investigação e análise dos serviços psicológicos oferecidos pela Clínica de Psicologia Édouard Claparède - ligada à Fundação Helena Antipoff e ainda em funcionamento no município de Ibirité (MG). A defesa realizada consiste na ideia de que, embora a psicologia tenha sido útil à justificação ideológica dos processos de fracasso escolar e social, a atuação do psicólogo que lida com o encaminhamento de crianças em idade escolar não pode ser considerada monolítica; sendo assim, haveria de se considerar as possibilidades de contribuição da psicologia para a escola sem, entretanto, desviar a atenção da problemática em torno dos temas sociais, políticos e econômicos.

Segundo Vieira (2008), o legado de Helena Wladimirna Antipoff – psicóloga e educadora russa radicada no Brasil a partir do ano de 1929 – seria um exemplo na contramão das tendências apontadas pela crítica direcionada à psicologia escolar. Portanto, para Vieira (2008), a abordagem de Helena Antipoff resistia aos discursos que negavam a raiz social e cultural do psiquismo e das dificuldades de escolarização de crianças. O trabalho de Vieira (2008) traz a análise de 13 laudos emitidos por cinco psicólogas da instituição supracitada, uma análise de documentos históricos da clínica e duas entrevistas com uma psicóloga da instituição. A abordagem teórica adotada foi a da fenomenologia aplicada às pesquisas em psicologia; o aporte metodológico é o da micro-história.

A autora entendeu que existiam conexões possíveis entre ambos os enfoques para a análise de seu material de pesquisa. Ela considera a fenomenologia como crítica dos dogmatismos disseminados no ambiente acadêmico (a permanência das discussões acerca dos referenciais teórico-críticos em psicologia escolar é vista, de alguma maneira, como expressão do dogmatismo) e como forma de apreender e elaborar a experiência sem fragmentá-la, situando-a no plano geral da experiência do humano. De acordo com esta autora, tanto a fenomenologia quanto a micro-história inclinam-se à investigação do lugar do indivíduo no processo histórico – ao menos a intenção parece próxima à da sociologia da vida cotidiana, de Agnes Heller. Defende Vieira (2008) que seus aportes teórico-metodológicos afirmam a noção de que a parte fala do todo, o que não poderia ser tomado como a particularidade de tais abordagens, já que outras também se prestaram a conceituar nesses termos. Vieira (2008) conclui pela confirmação de sua hipótese inicial e pelo que entende como defesa de uma sólida formação teórica e técnica para a prática do psicólogo no âmbito da educação escolar.

- **SOBRE O MOVIMENTO CONTRADITÓRIO DA RAZÃO NA CIÊNCIA:**

Conforme discutido no segundo capítulo, a crítica à psicologia escolar dirige-se ao caráter ideológico da psicologia na educação. Urt (1989) identifica a presença da ideologia na psicologia e, entretanto, assume que a psicologia criticada tem valor para o processo de constituição da área:

os caminhos para a psicologia da educação numa perspectiva crítica devem ser buscados, primeiramente, pela recuperação histórica e epistemológica da psicologia "tradicional", a fim de que se possa incorporar o "velho" ao "novo" de uma forma mais concreta e mais coerente com a realidade que vivemos (...); outro item do mesmo tópico diz respeito à possibilidade de recuperação das teorias psicológicas, que apesar de terem sido construídas no bojo da sociedade burguesa, apresentam contribuições à psicologia da educação. As críticas sofridas pela psicologia da educação acabaram gerando um estado de "confusão" e de "negação total" de tudo o que foi construído pela ciência psicológica. (p. 76, aspas da autora)

A insistência no uso das aspas para tratar da situação de “crise” na psicologia da educação cumpre o papel de alertar o leitor sobre o que a autora entende por crise. Para ela, a ideia de crise em seu trabalho não estaria relacionada a uma acepção de decadência, mas a algo que se estaria a anunciar pela desconstrução do antigo (e, portanto, não somente algo a ser incorporado ao novo a partir do anterior), algo que está se gestando para um porvir, um devir. Das considerações tecidas

pela autora, depreende-se que tal crise não se restringe à área de psicologia, mas passou a abarcar todo o campo das ciências humanas e sociais com o advento do capitalismo. A ideia de destruir o antigo em prol do novo alude a uma concepção evolutiva de ciência, criticada por Galuch (2013). Em suas considerações finais, Urt (1989) volta a dizer que o resgate de marcas epistemológicas e históricas das abordagens “tradicionais” em psicologia seria condição de superação, mas que isso não implicaria supressão de referências teórico-metodológicas tradicionais, mas sua incorporação na qualidade de ciência burguesa. A autora afirma não tomar o papel adaptacionista da psicologia na educação de forma mecânica e linear, mas a partir de contradições que só podem se esclarecer pela via da referência histórica; porém, um pouco à frente dessa consideração, volta a referir-se às primeiras abordagens da psicologia na educação como abordagens reducionistas e conservadoras.

Horkheimer e Adorno (1947/1985), no texto sobre o conceito de esclarecimento, afirmam que o esclarecimento expressa o movimento contraditório no sentido de que não há liberdade fora dele, mas que a irracionalidade da dominação também se expressa e se perpetua por meio dele - o que obstrui possibilidades de liberdade do medo ancestral. Daí se poderá concluir que a pretensão de posse das verdades pétreas lida mal com a necessidade de atenção ao limite do esclarecimento posto à razão numa sociedade irracional – embora contraditória – que elimina o particular e nega, por exemplo, o positivismo enquanto um marco do pensamento ocidental (Malki, 2008). Segundo Horkheimer e Adorno (1947/1985), um cientista que se dispõe a pensar sobre as etapas anteriores da razão como meros momentos de regressão a serem eliminados a fim de “ceder lugar ao novo”, nega a dimensão histórica do conhecimento e acaba por afirmar o ímpeto de dominação irrestrita.

Ao referir-se à psicologia “tradicional”, Urt (1989) também utiliza aspas para passar o que entende por tradicional. A autora explica: “neste trabalho, a utilização da denominação psicologia “tradicional” se refere às concepções teóricas da psicologia que ora enfatizam o subjetivismo, ora o objetivismo, não considerando a unidade entre indivíduo e sociedade” (p. 19). De acordo com o seu entendimento, a psicologia científica “tradicional” caminhou de mãos dadas com a ideologia:

A psicologia surge no quadro histórico do capitalismo como ciência burguesa que justificará e escamoteará a contradição indivíduo-sociedade. Estudando os indivíduos desligados do seu contexto histórico e social, a psicologia acabaria por legitimar, através das diferenças individuais que classificam os indivíduos como mais aptos e/ou menos aptos, uma divisão em classes antagônicas na sociedade capitalista. A psicologia dita científica está, portanto, a serviço da alienação e serve como instrumento de poder, à medida que, incorporando o modelo das ciências naturais,

toma enquanto princípio natural a adaptação e o ajustamento do indivíduo ao seu meio, ajudando, assim, a consolidar a ideologia dominante. As marcas históricas da psicologia, como ciência determinada ideologicamente, como uma forma de manutenção do poder de classes dominantes e condicionada ao advento da técnica psicológica acabam por gerar a psicologia aplicada, supostamente neutra e homogênea. (p. 16)

Embora Urt (1989) apresente sua dissertação como um trabalho atento à dialética, a autora acaba não percebendo a dialética na medida em que deixa escapar a dimensão histórica. Segundo Malki (2008), a história revela que, à época do início da relação psicologia-educação, existia algo além dos alvos da crítica e que se expressava em demandas para as quais a psicologia poderia ser útil. Mas qual seria a relevância histórica da psicologia dita tradicional que Urt (1989) toma como digna de reconhecimento se tal ciência acabaria, ainda assim, reduzida a um discurso ideológico? Haveria que se discutir ainda o problema da ideologia que já não se coloca somente em termos de falsa consciência, mas que passaria da condição de aparência socialmente necessária para mentira manifesta, conforme discussão empreendida no segundo item do primeiro capítulo deste trabalho.

O papel da psicologia como agente de adaptação do indivíduo à sociedade não é, segundo a autora, inerente à psicologia, mas foi definido pelas necessidades históricas para a consolidação do capitalismo. Embora reconheça, citando Yamamoto (1987), que não cabe à psicologia o papel de mudar a sociedade (uma vez que lhe faltariam condições históricas para assumi-lo), Urt (1989) entende que a psicologia poderia, ainda assim, servir à transformação das condições vigentes caso não se furtasse a um esforço de crítica desveladora do que se oculta por detrás do aparente. Nesse sentido, lidar com o limite objetivo da crítica não implica, evidentemente, negar a importância de sua atuação no sentido de pensar seu objeto e de, eventualmente, promover alguma mudança. Por outro lado, considerar a importância de sua função não implicaria em desconsiderar um estado de impotência objetiva numa sociedade atravessada pela ideologia daquilo que já não mais se oculta.

A respeito do método e dos resultados do estudo de Urt (1989), foram entrevistados cinco professores de psicologia em níveis de graduação / pós-graduação, selecionados intencionalmente em função da afinidade com referenciais teórico-metodológicos em psicologia congruentes com a discussão crítica das práticas profissionais no contexto (educacional e social) brasileiro. De modo geral, as trajetórias dos entrevistados foram marcadas, a princípio, por abordagens “tradicionais”, reveladas insuficientes frente aos desafios postos pela natureza da demanda dirigida à psicologia.

No quarto capítulo de seu trabalho, Urt (1989) apresenta suas considerações finais sobre o tema da dissertação. Conforme já dito, a autora afirma que a ideia de revisitar leituras tradicionais da relação psicologia-educação não implica necessariamente a supressão de tais abordagens, mas a crítica que pode indicar uma superação possível: “a função adaptacionista que a psicologia vem desempenhando na educação não poderia ser apreendida de maneira mecânica e linear; é cheia de contradições que só podem ser esclarecidas pela história” (p. 85). Sobre a compreensão da “crise” da psicologia na educação, Urt (1989) reconhece a necessidade de ater-se às limitações históricas, epistemológicas e metodológicas colocadas à psicologia da educação como a condição tanto para compreender a “crise” quanto para empreender uma procura por novas possibilidades de encontro e de relação entre a psicologia e a educação escolar. Sobre isso, a autora defende a importância de se levar os conhecimentos psicológicos à escola, desde que o intuito de se conhecer o homem que se pretende educar seja balizado por uma concepção de homem concreto, historicamente situado.

De acordo com as discussões dos capítulos anteriores deste trabalho, as teorias científicas, na qualidade de expressões do esclarecimento, almejam sua validação. Aqueles que se ocupam da produção e da disseminação dos discursos científicos, não raro sentem-se impelidos a colocarem-se em oposição a outras vertentes teóricas e assim avança o conhecimento. No entanto, quando as proposições de determinada teoria são colocadas de uma forma não atenta ao caráter contraditório da razão, a ambição totalitária de verdade e dominação se revela pela negação do reconhecimento de que a ciência-objeto de críticas possui valor de esclarecimento; isso não implica absolutamente em relativismo, mas na defesa da dialética e, portanto, na defesa do pensamento. À medida que se avança na leitura, percebe-se que Urt (1989) não defendeu a teoria que toma por referência como palavra última e definitiva sobre o indivíduo (vide segunda citação da autora na discussão sobre a última categoria), mas não deixa de ressaltar o referencial teórico adotado como sendo aquele que poderia se contrapor ao que ela definiu como psicologia “tradicional” (subjetivista ou objetivista).

A respeito do problema da aderência da psicologia a uma perspectiva subjetivista ou a um molde objetivista, Urt (1989) cita Franco (1986) para situar sua posição em face da contradição e acabou destacando um aspecto de fundamental importância, qual seja, o da negação do indivíduo:

A autora procede a uma análise da psicologia sob o enfoque das abordagens objetivista e subjetivista e aponta limitações em ambos os modelos. Em seguida, analisa os estudos que procuraram romper com as análises micro-psicologizantes e enfatizaram a relação entre indivíduo, educação e sociedade. Porém, como imperavam as teorias reprodutivistas para as quais a

recuperação de uma especificidade da psicologia não seria importante, na medida em que era vista como produto ideológico do Estado, ocorreu um desinteresse por questões psicológicas, que passariam a ser explicadas somente a partir do ponto de vista macro-estrutural. (p. 44)

Voltando novamente a atenção ao que diz Urt (1989) a respeito da dimensão alienante das intervenções psicológicas nos primeiros ensaios da relação com a educação, a autora afirma que a psicologia, ciência burguesa a serviço da justificação ideológica, legitimou a divisão da sociedade em classes antagônicas com seus procedimentos de mensuração de aptidões individuais. O intuito de adaptar o homem a uma sociedade inquestionada foi muito criticado; de fato, a crítica é válida e justificável. Entretanto, haveria de se questionar se a intenção poderia ser reduzida a isso. Malki (2008) diria que não. Conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, a autora instiga o leitor a pensar para além do que já se produziu em termos da crítica de instrumentos de avaliação psicológica; para ela, havia, à época, uma necessidade concreta da indústria moderna, qual seja, a de selecionar indivíduos capacitados à tarefa de alavancar o progresso de um país moderno. Eis aí uma demanda objetivamente justificável para o momento de consolidação da sociedade industrial e moderna. De outro lado, é razoável que se faça a crítica aos usos e abusos desses instrumentos a partir do momento em que eles passam a servir à justificação do fracasso escolar em larga escala. No prefácio ao livro de Malki (2008), Crochík (2007b) exemplifica da seguinte forma a ideia que a autora do livro faz questão de defender – qual seja, a de que a atribuição de sentido para o dado seria um trabalho para o sujeito do conhecimento – nas suas reflexões acerca do teste psicológico:

...a ideologia não se apresenta imediatamente no teste psicológico, mas em uma interpretação que o transcende. Entender que povos escravizados no passado estejam em desvantagem na aquisição de conhecimentos e habilidades subjacentes ao que é avaliado pelos testes e, em função disso, deveriam ter oportunidades para obter esses conhecimentos e desenvolver essas habilidades é importante quando, em uma sociedade injusta, mas contraditória, tenta-se mitigar essa injustiça. Os resultados dessas pesquisas poderiam servir para incrementar as chamadas políticas afirmativas... (p. 15)

Quanto às questões da psicologia histórico-cultural, não caberia aqui uma discussão ampla sobre a apropriação de psicólogos soviéticos das teorizações marxianas (conforme explicitado no texto de introdução do presente trabalho, não haveria a intenção de discutir as teorias em si), mas é preciso destacar, segundo Lara (2013), que as possibilidades postas ao indivíduo de impulsionar as mudanças sociais, no contexto da sociedade administrada, não se dariam na mesma medida em

que este é afetado e determinado pela estrutura da sociedade. Crochík (2008b) também coloca em discussão a ideia de que a sociedade, estruturada como está, seja permeável como se gostaria que fosse ao protagonismo político de indivíduos no sentido de uma transformação. O autor questiona a suposta autonomia individual frente a um desamparo social gerador de angústias e de um estado concreto de ameaça e de impotência. Lara (2013) também submete à indagação a ideia segundo a qual a transformação das condições objetivas dependeria de aquisições cognitivas dos indivíduos. Para a autora, correr-se-ia o risco de reduzir o social ao individual-psicológico se isso significar a negação da realidade objetiva que pressiona constantemente os indivíduos às direções dominantes da sociedade. Nesse caso, estar-se-ia diante do psicologismo ou, como disse Urt (1989), diante de uma concepção francamente subjetivista; ora, mas para se atingir a crítica que incide sobre a ideia problemática do “social como fonte de todas as determinações” (p. 13), é fundamental que se leve em conta a negação do particular numa sociedade que reserva ao indivíduo um lugar daquele que deve servir e sujeitar-se ao todo (Crochík, 2008b). Caberia a indagação: o que resta de indivíduo?

O trabalho de Corrêa (1995) orienta-se pela tentativa de entender a dificuldade escolar das crianças na perspectiva orientada pela noção de queixa escolar (apresentada no item de número 4 do segundo capítulo deste trabalho), que busca diálogo entre os partícipes da rede de relações que se estrutura em torno da situação do aluno em dificuldade. Decerto, a interlocução denota avanço com relação à modalidade de intervenção na qual a voz do especialista cala a dos alunos, dos seus familiares e professores. No entanto, haveria de se questionar se tal avanço não implica em recuo, evidentemente involuntário, no que se refere às análises da raiz de um problema que, apesar de se revelar no interior da escola (no sentido de que a atravessa), ultrapassa os muros dessa instituição. Nesse sentido, parece razoável questionar a noção de fracasso escolar como efeito dos problemas que são entendidos pela autora em termos de administração, relações interpessoais e preconceitos individuais. De acordo com Adorno (1959/2006a), quanto maior a submissão do indivíduo a uma objetividade que lhe torna impotente, tanto mais subjetiva lhe parecerá a impotência. Portanto, as questões acerca da mobilização de uma rede de relações que constitui o cenário da queixa escolar não estão livres de incorrer em movimentos regressivos, caso se perca de vista a totalidade que dá o contorno não apenas da situação específica, mas daquilo que a engendrou (Adorno, 1962/1971). Se a reflexão acerca das origens sociais do fracasso escolar conduzir à prática que tenta encontrar soluções para o problema no plano das relações institucionais, a raiz do problema segue intocada.

No Brasil da década de 1970, a mobilização acadêmica em direção ao questionamento dos paradigmas racionalistas, empiristas e que visavam precisão, objetividade e neutralidade no plano da ciência gerou uma tensão que, por sua vez, impulsionaria um movimento de crítica à produção e transmissão de conhecimentos. Conforme Vieira (2008) e a discussão do segundo capítulo deste trabalho, tal movimento viria a abalar pilares de sustentação teórica e metodológica da psicologia e, especificamente, da psicologia na educação. Tanto a psicometria, como método privilegiado de avaliação de crianças em idade escolar, quanto as intervenções clínicas dirigidas ao tratamento de alunos em dificuldades no processo de escolarização foram tidas pela crítica como representantes de um formato de atuação limitado, reducionista e ideológico. Vieira (2008) entende que a crítica foi pertinente, mas que, atualmente, já começa a dar claros sinais de esgotamento e que tende a se apresentar como discurso ácido e preconceituoso porque generalizante. Mais que isso, para ela, as críticas seriam lesivas aos psicólogos, à psicologia. Duas citações explicitam a posição da autora:

... o psicólogo envolvido com a educação e a escola *sempre* se “esqueceu” dos determinantes sociais e históricos de sua práxis? Será que ele *sempre* trabalhou no sentido de consolidar práticas reducionistas e desvinculadas de sua realidade social? (...) Não desconheço que, mesmo nos dias de hoje, ainda existem práticas que podem ser enquadradas no rol dessa crítica a que me refiro. No entanto, acredito que elas se constituem em fenômenos isolados. São parte de uma história que já foi contada e recontada muitas vezes e que, até por esse motivo, perdeu a sua atualidade. Num determinado momento, essa crítica foi benéfica pelo fato de haver gerado um movimento reflexivo bastante produtivo. Agora, no entanto, penso que ela tem sido danosa e lesiva, não só ao exercício profissional dos psicólogos envolvidos com a educação, mas também à psicologia como um todo. Penso que chegamos num momento onde é mais que necessário superar esse discurso. É preciso divulgar e reforçar práticas diferenciadas que vêm sendo realizadas pelos profissionais... (p. 4, *itálicos e aspas da autora*)

É hora de dizer que essa crítica tem sido lesiva ao psicólogo e à psicologia (...) Enquanto psicólogos, sejamos da área ou não, não nos cabe julgar sua procedência ou não, mas podemos sim operar no sentido de desviar o curso desses acontecimentos e fazer girar a bússola na direção do que queremos alcançar. (p. 188-189)

Patto (1984) discorreu sobre o caráter imprescindível da crítica do conhecimento e sobre a inevitabilidade dessa crítica suscitar a necessidade de busca por novos caminhos na psicologia. A autora, no entanto, já apontava para a tendência da crítica não cair em solo fértil, uma vez que sua

substância era incompatível com os rumos da formação dos psicólogos no Brasil. Isso poderia ser discutido a partir dos elementos trazidos por Adorno (1962/1971) acerca da pseudoformação. Por outro lado, Vieira (2008) chamaria a atenção para outra tendência, qual seja, a da adesão reflexa a posições firmadas (Crochík, 2007b) e, nesse sentido, quando Vieira (2008) se refere ao crítico do teste psicológico como alguém não raramente desinformado e ignorante naquilo que se refere aos parâmetros psicométricos e a estudos de validade, precisão e padronização desses instrumentos, é forçoso reconhecer que se trata de uma realidade. Pensar o início das relações entre a psicologia e a educação somente no que se refere ao caráter ideológico desse encontro implicaria não perceber a contradição (portanto, a dialética). Mas ainda há de se pensar a suposta obsolescência da crítica. No dia 04/10/14, o jornal *Folha de São Paulo* publica “*Pobreza e cognição*”, de Drauzio Varella:

Pessoas mais pobres muitas vezes exibem comportamentos que tendem a mantê-las em estado de pobreza. Embora essa afirmação pareça politicamente incorreta, ela é baseada em farta literatura especializada (...). As explicações clássicas para esse fenômeno envolvem falta de escolaridade, de transporte eficiente, de acesso à assistência médica, violência urbana, desorganização familiar e preconceito social. Psicólogos e economistas das universidades Harvard e Yale publicaram um estudo na revista “*Science*” que propõe outras explicações (...) restrições financeiras, endêmicas na pobreza, podem provocar deficiências na capacidade cognitiva (...). Os autores afastaram estresse provocado por falta de dinheiro como a causa desse fenômeno porque há evidências contrárias (...) a pobreza captura a atenção, dispara pensamentos intromissivos e reduz as reservas cognitivas. Ser pobre não significa apenas viver com pouco dinheiro, mas conviver com reservas cognitivas mais baixas. A pobreza interferiria com as habilidades cognitivas, não por algum tipo de condicionamento genético ou por deficiência individual, mas porque o contexto social impõe uma sobrecarga que compromete o desenvolvimento... (p. E15, aspas do autor)

Ao destacar a dimensão cognitivo-comportamental do indivíduo como fator explicativo da pobreza, o médico cancerologista Varella (2014), tendo por referência um estudo de psicólogos e economistas que não chega a indicar, acaba por minimizar a produção social da pobreza em nome das supostas evidências científicas que atribuem às baixas reservas cognitivas a causa imediata da manutenção do estado de pobreza. O autor nega explicações genéticas, enfatiza a questão de uma conjuntura social violenta contra o indivíduo, mas acaba voltando ao desenvolvimento individual; com isso, expõe concepções inconciliáveis acerca da temática em discussão. Diante desse tipo de argumentação publicada num jornal de grande circulação, faz-se necessário questionar se a crítica às teses da carência cultural (Patto, 1984), por exemplo, realmente teria perdido a sua pertinência.

O texto de Varela (2014) parece fortalecer a ideia de que a impotência é subjetiva e não objetiva, isto é: “atribuem às pessoas o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas” (Adorno, 1959/2006a, p. 36). Portanto, o que se tenta sustentar aqui é uma tensão. Por um lado, limites objetivos postos à formação intelectual do psicólogo que, por sua vez, se estabelece como indutora da adesão cega, por parte do profissional, à repetição de uma crítica que, por se cristalizar em formas pré-definidas, corre o risco de impedir o trabalho da reflexão que a faria avançar. De outro lado, certas acusações – vindas, sobretudo, de inabordáveis práticos (Adorno, 1969/1995) – de que os que muito se ocupam de teoria prendem-se ao plano da abstração ou do “denuncismo” devem ser revistas com base em argumentos atentos às limitações.

De acordo com Vieira (2008) - e com as discussões do segundo capítulo deste trabalho - a relação psicologia-educação é inicialmente pautada por demandas da educação para a psicologia. No entanto, o ímpeto de aplicação da psicologia (de caráter notadamente experimental) converte-se, com o passar do tempo, na ideia de que a própria pedagogia deveria desenvolver-se como uma aplicação da psicologia. O escolanovismo vê a infância como objeto de investigação científica e a psicologia, marcada por ideias evolucionistas e funcionalistas, viria a ocupar lugar de destaque no plano da ciência. Um dos nomes de maior representatividade do pensamento escolanovista é o de Édouard Claparède. Segundo Vieira (2008), o cerne dos ideais de Claparède consiste na defesa da singularidade do aluno na escola. Com isso, a autora reconhece que nem tudo era mera ideologia:

Claparède sustentava a ideia de uma criança-sujeito, uma criança capaz de agir e de se interessar pelos conhecimentos que lhe são apresentados. Esse é, sem dúvida, um importante sustentáculo de sua teorização e também uma inovação para aquele momento, em que a criança era vista como um sujeito passivo, que só recebia o conhecimento repassado pelo professor. (p. 20)

O pioneirismo de Claparède viria a influenciar diretamente o trabalho de dois importantes nomes da psicologia inclinada aos temas da educação: Helena Antipoff e Lourenço Filho (Vieira, 2008). Ambos representam, cada um a seu modo, a penetração das ideias escolanovistas no Brasil e a vanguarda das contribuições da psicologia para a educação na primeira metade do século XX. À época, os instrumentos de avaliação da inteligência (testes de medidas do potencial intelectual) eram pensados por seus autores como aliados na identificação das crianças que pudessem precisar de uma atenção específica para desenvolver seu potencial de aprendizagem. Nesse sentido, Vieira (2008) destaca uma questão importante a ser considerada por quem se dispõe a fazer a crítica dos testes: “... um baixo resultado no teste indicava a necessidade dessa atenção mais individualizada

e não uma inabilidade para aprender” (p. 34). Alfred Binet, por exemplo, reconhecia, que a escala por ele criada não permitiria a mensuração da inteligência, uma vez que as qualidades intelectuais não poderiam ser sobrepostas umas às outras e, sendo assim, não seria possível mensurá-las como se medem superfícies lineares. O objeto do pesquisador era, portanto, o potencial intelectual (isto é, o que se caracterizaria justamente por ser mutável, dinâmico). No entanto, como os avanços da civilização exprimem a contradição do progresso ligado ao movimento regressivo (Horkheimer e Adorno, 1947/1985), o receio de Binet revelar-se-ia bastante razoável. Argumenta Vieira (2008):

Receoso de que a inteligência ganhasse ares de entidade com vida própria, Binet preocupava-se com a possibilidade de que o QI fosse usado como uma desculpa para a exclusão escolar acrítica das crianças rebeldes e/ou que não demonstravam interesse pela escola, assim como temia a famosa “profecia auto-realizadora”²⁸. Com isso, ele negou-se a qualificar o QI como inteligência inata e recusou-se a considerá-lo como um recurso para a hierarquização dos alunos de acordo com o seu nível intelectual. Seu objetivo, assim como o de sua escala, era identificar aquela criança com alguma dificuldade e buscar soluções alternativas que a ajudassem a superar essa dificuldade, sem impor-lhe o rótulo estigmatizante e limitador, pois, para ele, toda criança poderia melhorar se recebesse auxílio e assistência adequadas. (p. 34-35)

Noutro lugar, Vieira (2008) faz questão de destacar que cuidados e receios de Binet foram pensados pelas psicólogas que emitiram os laudos que compõem parte do seu material de análise:

todos os depoimentos analisados, ao tratar do quesito inteligência, não se referem a essa ou àquela criança em teste como possuidora de uma inteligência dada a priori. Em momento algum se fala de uma inteligência-coisa, pronta, acabada, dura, imutável. Fala-se sim, de um movimento, de um acontecendo, de uma ação em curso, de um processo visto como uma sucessão de mudanças. Para se referirem ao quociente intelectual (Q.I.) que foi detectado pelo teste, as psicólogas sempre se utilizaram, em suas avaliações, da expressão potencial intelectual. (p. 165)

Vieira (2008) afirma que, nos Estados Unidos da América, os testes de inteligência foram utilizados em massa para justificar processos de exclusão escolar e social e orientar investigações de caráter eugenista. Por outro lado, a autora enfatizaria o rigor com que esses instrumentos eram usados à época de sua introdução no Brasil, destacando o nome do médico Ugo Pizzoli, que viria

²⁸ A citação traz o conceito de profecia auto-realizadora (Rosenthal e Jacobson, 1968) - no entanto, a vida e a obra de Binet foram interrompidas no início do século XX; daí que a escrita de Vieira (2008) possa indicar uma aproximação problemática entre autor e conceito temporalmente distanciados. Poder-se-ia criticar a adequação de tal aproximação.

a ser um dos maiores responsáveis pela expansão da psicologia psicométrica no país; defende que teria sido justamente o rigor metodológico na inserção científica da psicologia o que fez com que tal disciplina deixasse de ser considerada pelos brasileiros como uma ciência oculta, praticada por uma espécie particular de adivinhos. Um pouco mais tarde, porém, a psicologia passaria a ocupar um lugar de milagre e salvação (Vieira, 2008) e, nesse sentido, cabe trazer uma das teses centrais de Horkheimer e Adorno (1947/1985), qual seja, a de que o movimento do esclarecimento não se caracteriza pela linearidade progressiva, mas por uma contradição que pode reconduzi-lo ao mito e que, de fato, reconduz, à medida que, segundo Habermas (1968), ciência e técnica comparecem, nesta sociedade, como fetiches que promovem sujeição e impotência do indivíduo frente ao todo.

Ainda acerca dos testes psicológicos, Vieira (2008) defende a necessidade de se superar o anacronismo (no sentido de se pensar o passado a partir do presente) que, segundo a autora, pode-se verificar nas falas de alguns muitos críticos dos instrumentos de avaliação psicológica. Não é o caso, por exemplo, de Malki (2008), autora que faz a crítica de maneira articulada às objetivações históricas (condição *sine qua non* da crítica do conhecimento) e que, portanto, não se furta a uma apreensão do objeto capaz de sustentar a tensão e a contradição inerentes ao esclarecimento. Para Vieira (2008), há uma pergunta importante e que raramente é feita: em que medida “era possível, ao psicólogo, naquele momento histórico assim situado, realizar outras ações que não aquelas, tão criticadas pela literatura especializada?” (p. 52); o questionamento se revela válido e fundamental em tempos de negação da reflexão e do senso histórico; enfim, uma época avessa ao pensamento. Especificamente no caso de Malki (2008), a crítica direcionada àqueles que criticam instrumentos de avaliação psicológica sem fundamento histórico não redundava em defesa acrítica dos testes; não se pode dizer o mesmo a partir da leitura da tese de Vieira (2008), embora a autora se dedique aos elementos de discussão que poderiam encaminhar uma análise crítica sobre técnicas de avaliação psicológica no plano da educação escolar. Poder-se-ia dizer que a autora faz apontamentos muito relevantes, mas parece que algo se perde no meio do caminho. Mesmo que defenda, a exemplo de Helena Antipoff, os benefícios de uma clínica dirigida ao auxílio de crianças em dificuldades nos seus processos de escolarização, o caráter coadjuvante dos instrumentos de avaliação psicológica e que declare preocupar-se com problemas sociais e com os elementos culturais que perpassam os atendimentos, Vieira (2008) não escapa à tendência que se constitui como objeto da crítica: “após mais de um ano em atendimento, Sofia recebeu alta” (p. 104). A autora apresenta, no conjunto do texto, concepções inconciliáveis a respeito do mesmo objeto de trabalho (Angelucci et al., 2004).

- **SOBRE A CONCEPÇÃO DE IDEOLOGIA QUE SE APRESENTA:**

Patto (1997) indica, do lugar da psicologia, o que Corrêa (1995) veio a localizar no campo da educação: crianças de níveis sociais diferentes - ainda que de uma diferença mínima - parecem despertar preocupações diferentes por parte de psicólogos e educadores, não somente em razão de diferenças explícitas de pertencimento a uma classe social específica, mas também - e sobretudo - em função de preconceitos que balizam certas posições de muitos educadores (Patto, 1990/2008); preconceitos cuja leitura não se esgota na dimensão individual, mas que revelam o movimento de uma sociedade que precisa gerar determinados preconceitos em nome de sua própria sustentação.

Ora, não faltariam argumentos no sentido de apontar o caráter notadamente ideológico das justificativas para o fracasso escolar, embora algumas delas possam expressar parte da concretude da realidade cotidiana das famílias e das escolas públicas brasileiras na metade dos anos de 1990. Entretanto, na qualidade de elementos explicativos do fracasso escolar, os argumentos são frágeis e atualmente só podem se sustentar à medida que sirvam como recursos defensivos de indivíduos impotentes frente à impermeabilidade social a quaisquer mudanças estruturais. E, justamente, por se tratar da necessidade de mudanças sociais estruturais (portanto não restritas à escola), seria por demais injusto atribuir a qualquer indivíduo isolado - criança, pai, mãe, professora, coordenadora, diretora - a responsabilidade pelo atual estado de coisas da educação escolar no Brasil. Conforme Adorno (1965/2006c), a escola tem poucas condições de encarar uma sociedade que gera barbárie de dentro de sua própria tendência e movimento, isto é, do interior de si mesma. Daí que entender o tema do fracasso escolar como problema de gestão, de relações interpessoais ou de preconceitos se mostre, como dito anteriormente, tão problemático quanto reduzi-lo aos alunos e suas famílias.

Corrêa (1995) escutou familiares de alunos de duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro acerca do que entendiam como causas do fracasso escolar das suas crianças. A autora traz uma série de explicações que, basicamente, repetem o discurso de ambas as escolas (representado pelos professores) com alguns acréscimos, uma vez que as famílias tecem críticas ao modo como os profissionais da instituição as fazem sentir-se intimidadas em reuniões nas quais suas falas são pouco validadas e a partir das quais poucas coisas, de fato, acontecem no sentido de uma reversão da situação escolar de fracasso das crianças e com uma observação digna de nota: a de que alguns familiares não se sentem no direito de se queixar da escola ou de cobrar qualidade, uma vez que a instituição não lhes exige nenhuma quantia em dinheiro para a manutenção da matrícula do aluno - o que revela a alienação política, mas também expressa ajustamento a uma sociedade submetida

totalmente à lógica da mercadoria e da conversão de direitos sociais em serviços (Maar, 1995). A concepção segundo a qual dever haver relação direta entre qualidade do ensino (e de qualquer um dos direitos básicos de um indivíduo) e algum valor em dinheiro a ser pago por ela não é algo que possa ser pensado fora do concreto das relações sociais e, portanto, trata-se de uma determinação objetiva, longe de ser meramente um problema de alienação no sentido de uma falsa consciência.

Com relação aos conteúdos trazidos pelas crianças acerca de sua experiência como alunos, para além da repetição de falas do adulto sobre elas, surpreende constatar o quanto são capazes de revelar alguns elementos da *vida danificada* - expressão de Adorno (1951/1992) - que lhes impõe uma realidade cotidiana dura e desumanizante. Colocações tais como “sempre que volto à escola, começa tudo do mesmo jeito” poderia permitir a inferência de que, para além do aspecto rotineiro das atividades escolares, haveria mesmo um esvaziamento de sentido da escola para a criança. No entanto, outras falas de crianças a respeito da maneira como vivem a escola - inclusive em outros trabalhos, como os de Patto (1990/2008) e Souza (2010) - revela que a escola é importante para a criança e para a família. Um dos motivos pelos quais se valoriza a experiência da escolarização se justifica pela defesa da escola como a ponte de passagem para o mercado de trabalho. Ora, mas já não é possível, partindo de parâmetros objetivos e racionais, entender a articulação entre escola e mercado de trabalho de modo imediato, como se a necessidade de empregar pessoas ainda fosse a razão de a instituição escolar existir. Ora, a negação dessa reflexão é a ideologia em estado bruto.

Corrêa (1995) afirmou que a postura frequente de educadores formarem juízos provisórios facilmente cristalizados em preconceitos sobre o aluno acaba por encerrá-lo num universo restrito de potencialidade. Caberia questionar, à luz dos elementos trazidos por Adorno (1962/1971), se é o professor quem encerra o aluno no universo restrito de potencialidade e se o professor não está, ele mesmo, encerrado num universo restrito de possibilidades de exercício do trabalho formativo. Corrêa (1995) cita Andaló (1993) para trazer a noção de que os protagonistas da escola seriam, ao mesmo tempo, as vítimas e agentes de uma transmissão (ainda que involuntária) da ideologia que expressa a lógica da sociedade capitalista. Andaló (1993) destacaria a questão da constituição dos indivíduos como objeto para uma abordagem psicológica e, nesse sentido, caberia aos psicólogos a investigação dos processos por meio dos quais aconteceria a reprodução da ideologia dominante por internalização - tanto em relação aos profissionais da educação quanto em relação aos alunos:

... a autora (Andaló, 1993) chega a uma outra dimensão que, segundo ela, parece específica do psicólogo – a constituição da subjetividade. Cabe ao profissional a investigação de processos de

reprodução da ideologia dominante, no que se refere à sua re-significação em nível de subjetividade, tanto com relação aos profissionais da educação como em relação aos próprios alunos, provenientes de classes subalternas. (Corrêa, 1995, p. 142)

Tal maneira de compreender a contribuição da ciência psicológica nas suas possibilidades esclarecedoras se aproxima das argumentações de Maia (2007), Ramos (2007) e Crochík (2008a). No entanto, é preciso destacar que o papel de agente da ideologia se dá por intimidação e ameaça.

- **SOBRE O PAPEL EXERCIDO PELA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO:**

No segundo capítulo do presente trabalho, discutiu-se a questão do ideário escolanovista e sua relação com a psicologia e a educação no Brasil do início do século XX. Segundo Urt (1989), o escolanovismo, embora criticável, reconhece a especificidade psicológica da criança e isso seria interessante. Mas a autora destaca também que a psicologia interessou-se, sobretudo, pelo aspecto técnico do escolanovismo – em detrimento da possibilidade de fortalecer a luta pela ampliação da rede de ensino. A ênfase nas noções de controle, eficiência e avaliação da aprendizagem revelaria o caráter técnico do que se pretendia valorizar nas ideias da Escola Nova para a educação do país.

Urt (1989) reconhece que um dos avanços impulsionados pelo escolanovismo, pelo menos em suas formulações originais, consistia na afirmação da temporalidade da infância e em facilitar (democratizar) o acesso de todas as crianças à instituição escolar. Entretanto, a autora reconheceu que o papel da psicologia nesse processo foi atrelado mais diretamente ao tecnicismo presente no intuito de controlar, avaliar e ajudar a garantir eficiência no processo ensino-aprendizagem. Cabe, agora, pensar a questão da técnica como ideologia na relação entre psicologia e educação escolar.

Conforme a discussão do primeiro capítulo, Habermas (1968) e Marcuse (1969) já diziam que a ideologia guarda um vínculo direto com os processos de racionalização social em nome dos progressos articulados da ciência com a técnica. Crochík (2007a) também pensou a racionalidade tecnológica como uma face da ideologia na sociedade administrada. A aceitação da técnica como coisa neutra ignora o fato de que toda tecnologia é produzida num determinado contexto histórico e se relaciona (de um modo confesso ou não) aos interesses de dominação (Adorno, 1967/2006d):

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das

peessoas (...). O perturbador – porque torna desesperançoso atuar contrariamente – é que a tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significaria o mesmo que ser contra o espírito do mundo. (p. 132-133)

A ideia de manipulação técnica como finalidade em si mesma e tanto melhor quanto mais eficiente implica a consideração da frieza como traço característico e necessário de uma época. A indiferença frente aos efeitos de uma atividade eficaz pode, segundo Adorno (1967/2006d), levar a pessoa que projeta o sistema ferroviário que conduz judeus a Auschwitz a se esquecer do que se faz (e que se fez) com tais judeus em Auschwitz. Mas a frieza necessária ao controle e dominação do indivíduo numa situação como a descrita acima também pode comparecer, embora com outros matizes, em atividades insuspeitas como um processo de avaliação diagnóstica ou de psicoterapia que, em última instância, quer ajustar o indivíduo ao mundo que lhe furta a humanidade (Crochík e Patto, 2012). Se os exemplos podem parecer muito distantes, isso talvez seja mais um indicador do quão comprometida está a possibilidade de identificação com o sofrimento dos outros. Adorno (1969/1995) apresenta a frieza como efeito da sociedade e como necessidade de autoconservação: “Quem imaginar que, como produto dessa sociedade, está livre da gelidez burguesa, nutre ilusões sobre o mundo bem como sobre si (...) a capacidade de identificação com o sofrimento do outro é escassa em todas as pessoas, sem exceção” (p. 225) - isto é, a frieza é objetivamente determinada.

Um tópico importante da pesquisa de Corrêa (1995) diz respeito à formação do psicólogo, especialmente do psicólogo que se inclina às questões da educação. Após passar em revista o que se constituiu como história da psicologia no Brasil e, de forma destacada, os primeiros ensaios de uma psicologia relacionada ao campo da educação, a autora aborda aspectos legislativos para um movimento de consolidação da identidade profissional do psicólogo, faz a crítica de instrumentos de avaliação psicológica sem, no entanto, aprofundar a análise acerca das condições objetivas que mobilizaram o advento dos instrumentos e, posteriormente, propiciaram apropriações ideológicas destes. Para Malki (2008), a crítica aos testes psicológicos é relevante e necessária desde que não se perca a dimensão histórica e que não se esgote nos instrumentos em si, mas que possa alcançar o nível de uma discussão acerca das relações que o indivíduo estabelece historicamente com seus instrumentos. O seguinte destaque do estudo de Corrêa (1995), embora situado em um período no qual os testes psicológicos cumpriam um papel ideológico, parece trazer uma preocupação que se encerra no teste e na psicologia: “infelizmente, a psicologia, como ciência, tem contribuído muito

com todas essas práticas equivocadas. Através dos testes, ela convalida julgamentos “a priori” do preconceito social e elege a instituição escolar como lugar privilegiado para exercer essa prática” (p. 97). Porém, avançando no texto, chega-se à citação de Marconi (1994) - com a qual não se faz esclarecida a relação de concordância ou de discordância de Corrêa (1995), dando a impressão de que se está diante do que Patto (1990/2008) chama de discurso fraturado. Segundo Corrêa (1995):

Marconi (1994) (...) analisa o encaminhamento para avaliações psicológicas feitas principalmente em clínicas-escola e discute a responsabilidade indevida aos testes psicológicos, quando, na verdade, para a autora, o profissional que o utiliza é que deveria ser questionado quanto à sua competência, quanto ao seu preparo e consciência do alcance e limitações do instrumental... (p. 154)

A impressão é de que falta uma posição da autora em relação à maneira como ela pensa os testes psicológicos e sua relação com a educação no decurso histórico - o oposto de Malki (2008). Mais do que pensar a questão em termos de competência e preparo do profissional ou mesmo em termos de consciência acerca de limites do instrumento, é fundamental inserir a discussão sobre o teste psicológico, como aparato tecnológico aplicado à educação, no interior da discussão maior a respeito de relações que se estabelecem entre os homens e a técnica numa sociedade administrada e mais direcionada aos meios do que às finalidades de atividades humanas (Adorno, 1967/2006d).

A respeito do papel exercido por avanços tecnológicos na educação e na sociedade, Vieira (2008) destacou a importância de se acompanhar o dinamismo que caracteriza a atual conjuntura:

As sociedades contemporâneas estão inseridas num processo cada vez mais acentuado e veloz de intensas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais e são determinadas, em sua maioria, pelo ritmo alucinado dos avanços científicos e tecnológicos. Todo esse processo, como não poderia deixar de ser, repercute na psicologia e, obviamente, no psicólogo. No desenvolvimento de seus trabalhos, esse profissional não pode mais fechar os olhos a uma realidade que lhe desafia a compreendê-la e a saber lidar com seu dinamismo. (p. 65-66)

A citação acima dá o tom da maneira como Vieira (2008) concebe a relação entre avanços científicos, tecnológicos e a psicologia (e poder-se-ia dizer da educação, já que se está falando da formação de psicólogos). Para a autora, as repercussões das transformações (sociais, econômicas, políticas e culturais) tornariam inevitáveis certos ajustes. O caráter de adaptação ao dinamismo de novas conjunturas perpassa a leitura do texto e o trecho em destaque é, por assim dizer, exemplar.

A velocidade das transformações e o ritmo alucinado dos avanços da ciência e da técnica não são pensados naquilo que poderia suscitar alguma crítica, mas apenas como constatação que sugere a passividade por parte do indivíduo (psicólogo) convocado a simplesmente aceitar o que se impõe, já que não está autorizado a cerrar os olhos frente à realidade que o desafia a compreendê-la para, talvez, transformá-la. Parece razoável inferir que a ideia de “lidar com o dinamismo” sugere mais o movimento adaptativo do indivíduo em relação ao existente, já que o dinamismo se coloca para que o indivíduo aprenda a lidar com ele (o que, afinal, seria o mesmo que se submeter a ele). Para Horkheimer e Adorno (1947/1985), a adaptação imediata do indivíduo às direções dominantes do progresso tende a potencializar os avanços da dominação e, portanto, o progresso - fundamental e necessário - contém em si a tendência à regressão (conforme a discussão do primeiro capítulo). E, sendo assim, os avanços do progresso não deixam de ser, de modo contraditório, responsáveis por seu oposto. Nesse sentido, “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (p. 41).

Sobre a forma assumida pela tecnologia psicométrica nas últimas décadas, Vieira (2008) é enfática na defesa de que é possível utilizar-se dos testes sem, necessariamente, produzir exclusão escolar e social; exemplifica sua afirmação a partir de resultados da avaliação psicodiagnóstica de 13 crianças expressos nos laudos emitidos por cinco psicólogas da Clínica de Psicologia Édouard Claparède. A autora pensa o laudo de maneira coerente com o referencial teórico por ela adotado, entendendo-o como expressão do vivido pelas psicólogas que os redigiram. Quanto ao período de emissão dos documentos, é importante ressaltar, como o faz Vieira (2008), que ele compreende o momento de efervescência das críticas ao caráter instrumental da psicologia escolar. A análise do material selecionado indicaria, segundo Vieira (2008), que a má utilização dos testes psicológicos e seus efeitos ideológicos não constitui uma regra. A autora aponta a presença de contradições na utilização do instrumento; transcende o teste e pensa a relação estabelecida entre as psicólogas da clínica e a técnica para, então, chegar a resultados que realmente não revelam indícios de práticas excludentes ou que favoreçam exclusão escolar/social ou inclusão marginal dos alunos avaliados.

Seguindo com a análise do que se pode extrair do estudo de Vieira (2008) acerca do papel exercido pela técnica nos processos de avaliação psicológica das crianças em idade escolar, lê-se:

As crianças encaminhadas para psicodiagnóstico foram avaliadas como dotadas de um bom potencial intelectual, o que as qualifica a frequentar – ou continuar frequentando – a escola. Como suas potencialidades ainda encontram-se em desenvolvimento, uma assistência ainda mais efetiva no decorrer do processo de ensino-

aprendizagem pode vir a lhes proporcionar ganhos significativos no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas. (p. 159)

Por outro lado, não é menos importante a reflexão que incide sobre o risco de se aceitar de maneira imediata que uma prática profissional guiada pelos resultados obtidos com a aplicação de testes se autorize a decidir os lugares da criança na escola, um direito que prescinde de avaliações psicológicas ou de quaisquer outras. Problemas relativos ao caráter ideológico do conhecimento e de sua aplicação foram situados, de acordo com discussões do primeiro capítulo, por Horkheimer e Adorno (1947/1985), que se dispuseram à análise do processo histórico e do domínio técnico do homem em relação à natureza desencantada, a si mesmo e aos outros. Ora, há de se ponderar, por exemplo, se o uso de expressões como “predomínio da vida instintiva” e/ou “conduta acting-out” – extraídas dos laudos analisados por Vieira (2008) – não trariam consigo o ímpeto de dominação nas relações que se firmam entre o sujeito (a psicóloga) e o objeto (a criança fragmentada). Outro aspecto fundamental e que não chega a ser debatido por Vieira (2008) diz respeito à possibilidade de, ao se aceitar que a criança seja indiscriminadamente encaminhada a serviços de psicologia em razão das dificuldades escolares, perder-se de vista a escola e a sociedade que faculta a frieza que pode vir a se expressar pelo exercício de uma avaliação psicodiagnóstica (Crochík e Patto, 2012).

- **SOBRE PSEUDOFORMAÇÃO E INIBIÇÃO DO PENSAMENTO:**

Em sua tese de doutorado, Corrêa (1995) destacou as temáticas da formação, da atuação e da produção científica da psicologia escolar no contexto brasileiro. A autora critica o modo como a psicologia mantém distância dos determinantes históricos, políticos e sociais em suas investidas junto ao campo da educação, privilegiando uma leitura intrapsíquica de crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou de ajustamento ao contexto escolar. Por outro lado, refere-se aos pilares de sustentação do fracasso escolar em termos de gestão, de relações interpessoais e dos preconceitos disseminados na e pela escola. Certamente haveria o que se discutir sobre os aspectos enfatizados por Corrêa (1995), mas parece problemática, no corpo do texto, a falta de referências à sociedade que confere a legitimidade aos modelos burocráticos e autoritários de gestão, à frieza nas relações cotidianas e aos preconceitos que circulam no ambiente escolar. A ausência de reflexão a respeito das condições objetivas a partir das quais emergem os problemas acaba por explicitar lacunas nas formulações da autora. De acordo com Crochík e Patto (2012), a sociedade organizada como está faculta uma indiferença generalizada dos indivíduos em relação aos demais e tal indiferença teria

por base a dificuldade de o indivíduo se identificar com o outro, sensibilizar-se com a dificuldade e com o sofrimento dos outros. O individualismo indiferente e frio é a consequência necessária de um mundo no qual o exercício de papéis sociais se faz com a exterioridade característica de quem cumpre funções de modo desarticulado da finalidade humana para a qual se dirige uma atividade.

Ainda com Crochík e Patto (2012), a escola, como instituição representante da sociedade, insere crianças, famílias e professores na lógica social vigente. Daí a constatação do problema de que seus objetivos civilizatórios (disseminação do conhecimento científico) e de formação para a cidadania enfrentem dificuldades no bojo de relações frias e marcadas pela negação da alteridade.

Corrêa (1995) entende que o psicólogo não seria o profissional mais indicado no lide com os problemas em torno do fracasso escolar, já que esses problemas referem-se especificamente ao âmbito pedagógico e, por extensão, àquilo que é da ordem do social e do cultural – ao que caberia acrescentar as considerações de Adorno (1962/1971) acerca da impotência objetiva (da pedagogia e da sociologia) de se fazer frente ao fenômeno do colapso da formação cultural no sentido de um enfrentamento capaz de alterar a rota dos processos de pseudoformação no atual período histórico de obstrução da crítica (Marcuse, 1969). Portanto, o que se define como fracasso escolar refletiria a crise da formação cultural e, segundo Adorno (1962/1971), tal objeto de discussão não pode ser capturado por qualquer disciplina, muito embora sejam importantes as reformas educacionais e as críticas (sociológicas ou psicológicas) voltadas à análise da temática. Entretanto, de modo isolado por uma disciplina, não é possível uma justa mirada sobre o objeto; o que não significa supor que uma solução de conciliação ou de continuidade entre as disciplinas resolva o problema em causa, à medida que tal opção redundaria em negação da cisão do objeto na realidade (Adorno, 1955/1986) e desconsidera a necessidade de compreensão acerca das condições objetivas / históricas da cisão.

A abordagem de Corrêa (1995) em relação à discussão sobre o fracasso escolar se orienta, inicialmente, pela ideia de situar a origem do problema. A autora trata da crescente quantidade de encaminhamentos de crianças em idade escolar para processos psicodiagnósticos (justificados por queixas escolares) como “parte do ritual de exclusão e violência no ensino de 1º grau” (p. 1). Das intervenções favoráveis às classes especiais destinadas aos deficientes mentais ao alargamento do rol de critérios para suspeita de rebaixamento intelectual como justificativa ideológica de fracasso escolar, Corrêa (1995) faz a crítica da expansão do domínio psicológico no campo do pedagógico e cita, como efeito de tal movimento, a tendência de certos professores de fazerem “previsões” do

desempenho escolar de seus alunos²⁹. Preconceitos velados sobre as crianças e famílias de classes populares (público das escolas nas quais se realizou a pesquisa) estariam a perpassar as previsões. A marca do método etnográfico de pesquisa qualitativa em psicologia escolar e as formulações da Sociologia da Vida Cotidiana comparecem tanto em Corrêa (1995) como em Patto (1990/2008)³⁰. O que se revela digno de atenção aqui é que, embora seja possível constatar a produção social dos problemas de escolarização no interior das escolas, isso não permite supor que a solução para tais problemas esteja localizada na instituição escolar. Ora, como sustentar a ideia de que a psicologia institucional, por exemplo, poderia vir a impulsionar mudanças significativas na escola quando se sabe que a difícil situação da educação escolar no Brasil está estritamente vinculada às condições objetivas em relação às quais a psicologia (ou qualquer outra disciplina isolada) tem de se haver?

Corrêa (1995) se dispôs a investigar o cotidiano de duas escolas públicas municipais a fim de compreender as razões que justificavam a significativa diferença entre ambas no que tange aos índices de reprovação de crianças no início do ensino fundamental, tendo em vista a proximidade geográfica das escolas. A autora também se propôs a analisar as grades curriculares dos cursos de psicologia de 13 universidades (sendo que nove delas são universidades públicas - oito federais e uma estadual - e quatro são universidades privadas filantrópicas ou confessionais) com o objetivo de conhecer parâmetros de formação do psicólogo, especialmente de disciplinas mais diretamente relacionadas à área de psicologia educacional e escolar. A autora ainda analisa artigos publicados em jornais do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (São Paulo) que se inclinam ao debate acerca da relação psicologia-educação e parte da produção acadêmica ligada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Seguindo com os resultados do estudo de Corrêa (1995), uma das primeiras preocupações colocadas pela autora se mostra como questão da maior importância para se pensar a forma como os participantes de uma pesquisa que se propõe a ouvi-los podem reagir frente ao pesquisador que pretende atingir seus objetivos. Corrêa (1995) diz que alguns professores que aceitaram participar das reuniões em grupo a fim de discutirem as causas do fracasso escolar de seus alunos sentiram-se, a princípio, intimidados com o objeto da pesquisa, muito provavelmente pela sensação de que poderiam ser direta ou indiretamente apontados como responsáveis pelo mau desempenho escolar

²⁹ A antecipação subjetiva do professor quanto ao desempenho escolar objetivo de alunos foi estudada por Rosenthal e Jacobson (1968). Maria Helena Souza Patto publicaria esse texto em *Introdução à psicologia escolar* (Patto, 1981).

dos alunos (Souza, 2007b). Ressalte-se que o sentir-se ameaçado pela possibilidade de atribuição de culpa e/ou de responsabilidade individual por uma situação gestada no bojo de uma conjuntura social irracional é algo objetivamente determinado (Adorno, 1959/2006a). Daí que não caiba uma leitura psicológica do tipo que entende a reação dos professores na perspectiva de uma ansiedade paranoide, por exemplo - não é essa a leitura de Corrêa (1995), mas parece razoável antever que a tendência a negar o peso do objetivo no subjetivo não é incomum em tempos de pseudoformação.

Voltando à indagação central do trabalho, Corrêa (1995) pretende entender os porquês que justificam a diferença significativa de rendimento escolar entre os alunos de ambas as escolas nas quais se realizou a pesquisa. A autora viria a observar que as diferenças sociais no Rio de Janeiro não implicam necessariamente ausência de convívio entre pessoas de diferentes classes - algo que faria lembrar os argumentos de Marcuse (1969) a respeito do desenvolvimento do capitalismo no sentido de uma ideologia de integração entre classes historicamente antagônicas. Tal constatação, para Corrêa (1995), permitiu supor a possibilidade de duas escolas próximas revelarem resultados diversos em termos de desempenho escolar dos alunos. Desde então, a explicação encontrada por esta autora conduziria o leitor a uma análise comparativa a respeito das questões internas de cada instituição no tocante aos modelos de gestão, de coordenação pedagógica, de estratégias - bem ou mal sucedidas - de diálogo com familiares das crianças, de composição de turmas homogêneas ou heterogêneas e de padrões de relacionamento entre os protagonistas da cena escolar. A análise foi feita a partir da coleta de dados extraídos das reuniões sistematizadas com grupos representativos de cada segmento das escolas (educadores, pais, alunos)³¹. Definidos os grupos, a pesquisadora se propôs a escutar/registrar o que cada um deles teria a dizer sobre as causas do fracasso escolar.

Faz-se necessário pensar e discutir sobre dispositivos oficiais de avaliação do desempenho escolar na qualidade de indicadores de sucesso ou fracasso escolar. Um dos temas que mobilizam o presente trabalho é a questão do colapso da formação cultural na atual conjuntura da sociedade. Ao falar em termos de uma pseudoformação socializada, Adorno (1962/1971) se refere ao estado de mediocridade da educação que se impõe a todos. Nesse sentido, há de se discutir até que ponto um indicador positivo de avaliação escolar expressa apropriação subjetiva da cultura. Dizendo de outra forma: em que medida o que seria o oposto do fracasso escolar não é, igualmente, indicador

³⁰ Para o estudo detalhado sobre método etnográfico de pesquisa, ver Rockwell (2009) e para o estudo da abordagem teórica e filosófica da sociologia da vida cotidiana, ver Heller (1975) e Heller (1989). Ambas as autoras inspiraram a produção acadêmica em psicologia escolar no Brasil ao longo da década de 1990 (portanto após o início das críticas).

de fracasso escolar no sentido do colapso da formação cultural, da pseudoformação? Tal pergunta traria, imediatamente, a seguinte questão: sem negar a importância de mecanismos e instrumentos de avaliação da aprendizagem, mas considerando a forma que eles assumem no período histórico das pesquisas de Patto (1990/2008) e Corrêa (1995), deixar-se conduzir tão somente pelo que eles supostamente indicam não seria uma maneira de fortalecer a mediocridade da pseudoformação no atual contexto da educação (sem ignorar as contradições também operantes na pseudoformação)?

Ao analisar grades curriculares dos cursos de psicologia de treze universidades brasileiras a fim de conhecer as disciplinas voltadas à interface da psicologia com a educação, Corrêa (1995) deparou-se com fragmentação do conhecimento em mais de quinze disciplinas voltadas aos temas da psicologia escolar e que nem sempre podem ser separadas umas das outras com clareza quanto ao objeto de estudo. Também aqui se traduz a pseudoformação pensada por Adorno (1962/1971).

A ideia, presente em Vieira (2008), de que os pontos problemáticos da prática profissional do psicólogo encontra relação com a má formação desse especialista diz meia-verdade, já que não remete a formação - nos termos de Adorno (1962/1971), uma falsa formação - à sociedade e a seu *modus operandi*. Vieira (2008) argumenta numa direção de afirmar que o rigor dos pesquisadores protagonistas dos primeiros encontros da psicologia com a educação se perdeu e que a pesquisa é, atualmente, desvalorizada. Ora, a atividade de pesquisa, como experiência, certamente pode levar a novos e mais amplos níveis de reflexão. Mas se a prática não é atenta às objetivações que ditam as tendências que, por sua vez, negam a experiência formativa, recai-se em abstração. Sustenta-se aqui que a valorização da atividade da pesquisa científica não pode ser, por si mesma, suficiente à superação da pseudoformação, sobretudo numa época marcada pelo produtivismo acadêmico, em que extensos currículos com grande quantidade de informações não expressam necessariamente a formação cultural de pesquisadores; não raro exprimem a própria negação da atividade científica.

- **SOBRE A CONCEPÇÃO ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA-PRÁXIS:**

Quanto à ideia de enxergar na psicologia um instrumento possível de transformação social pela via do desvelamento das aparências do real, poder-se-ia dizer que talvez fizesse mais sentido insistir nisso à época da defesa do trabalho de Urt (1989) do que atualmente. Para Ramos (2012),

³¹ Segundo Corrêa (1995), as diretoras e as equipes técnicas de cada instituição escolar foram convidadas a participar da pesquisa, mas acabaram por negar o convite. A autora não diz se a recusa teria sido justificada pelas profissionais.

hoje não se trataria mais de trabalhar as relações de cumplicidade da psicologia com a dominação como forma de falar de dimensões alienantes da disciplina: “isso já foi muito mencionado e de tal forma que não é possível que os destinatários nunca tenham ouvido falar” (p. 158). No entanto, o autor reconheceu, noutro texto (Ramos, 2007), que ainda há trabalho para a psicologia hoje e este consistiria em pesquisar formas por meio das quais a ideologia captura o indivíduo, ou seja, como acontece a interiorização de processos objetivos e a relação destes com necessidades psíquicas no sentido da reprodução das condições de opressão. O autor coloca em questão a preponderância de estudos em psicologia que se prestem ao desvelamento do que já se sabe por meio da provocação:

Em que medida parte da psicologia ainda se encontra perdida no jardim do paraíso? Não se perceberam nus e não descobriram a ingenuidade de suas ideias ou apenas sustentam a sua colônia de nudismo, isolados da história e, por isso, do mundo? (p. 114)

Ora, a possibilidade de a psicologia perceber hoje a sua nudez e descobrir o quão ingênuas ou ideológicas podem ser suas ideias e concepções deve ser pensada no interior de uma sociedade em que, apesar de as contradições serem facilmente percebidas, a pressão pela adaptação faz com que o indivíduo precise colocar freios em suas percepções e substituí-las por percepções opostas - daí a consciência contraditória como efeito da sociedade que forçaria sua defesa (Crochík, 2010).

Urt (1989) conclui o trabalho chamando a atenção do leitor: o problema da psicologia nos processos de avaliação e intervenção não é necessariamente o de apontar diferenças individuais, e sim o de não transformar as causas no contexto maior da sociedade. A vinculação entre a teoria e a prática se mostra de modo a confirmar que a prática determina o critério de validade das teorias psicológicas e, nesse sentido, a dicotomia entre o avanço da crítica e a aplicação do conhecimento é problema que se coloca por meio da noção de que só se avança na crítica a partir do que se vive na prática, objeto que foi alvo para a crítica de Adorno (1969/1995), com a qual aqui se concorda.

O destaque, nos títulos de algumas disciplinas, ao domínio teórico ou ao âmbito da prática promove, segundo Lara (2013), a perpetuação da dicotomia teoria-prática. A relação descontínua entre teoria e práxis afirmada por Adorno (1969/1995) não redundava absolutamente em dicotomia. Ainda a esse respeito, é importante ressaltar que Corrêa (1995) faz uma defesa dos referenciais da psicologia institucional como forma de se opor à marcante influência da psicologia clínica para as intervenções em psicologia escolar. A presença de disciplinas tais como ludoterapia, psicodrama, psicopatologia geral, psicopatologia infantil, psicodiagnóstico, técnicas psicoterápicas, psicologia

da personalidade, técnicas de exame psicológico, psicanálise e behaviorismo dificultaria, segundo Corrêa (1995), a apropriação do fenômeno do fracasso escolar como produção social. No entanto, seria o caso de se questionar em que medida não se acaba por negar o indivíduo com uma posição que privilegia as abordagens institucionais em detrimento da atenção ao indivíduo e, sobretudo, o indivíduo impossibilitado de ser. Nesse sentido, Adorno (1955/1986) refere-se à psicanálise como a psicologia que melhor estuda as bases subjetivas da irracionalidade objetiva - o que não implica necessariamente apropriação acrítica da psicanálise (Mola, 2007) no campo da psicologia escolar.

No tocante ao referencial teórico de Corrêa (1995), a autora é orientada pelas formulações da filósofa húngara Agnes Heller sobre os estudos em torno da sociologia do cotidiano. Tomando ainda o materialismo de Karl Marx (central em Heller), a psicologia institucional de José Bleger e as teses de Enrique Pichon Rivière sobre dinâmica do funcionamento de grupos como balizadores teóricos, Corrêa (1995) defende que todo pesquisador que se prontifica a investigar a escola deve explicitar suas posições teórico-metodológicas. A concepção segundo a qual o indivíduo é um ser social, histórico, efeito e produtor da realidade material supõe a compreensão da dinâmica própria do fenômeno educacional no interior do contexto histórico do qual se fala. Daí a defesa da autora de um conhecimento crítico que conduza uma prática capacitada a transformar o existente. Ora, a discussão refere-se, assim, à relação teoria-práxis. Em Adorno (1969/1995), a pressa da aplicação prática da teoria é criticada de maneira a superar o primado de uma racionalidade prática que não atenta à lógica própria dos objetos e, assim, pode vir a alimentar ou mobilizar um ativismo cego e regressivo em relação aos elementos teóricos já elaborados. Caberia questionar, como exemplo, a concepção de que o indivíduo seja criador da realidade na mesma medida em que é efeito dela. A sociedade - que, em última instância, é o objeto por excelência de uma teoria crítica (Horkheimer, 1937/1968) - impõe ao indivíduo limites à sua ação. Nesse sentido, refletir sobre o alcance de um trabalho em psicologia institucional no interior de uma lógica que restringe deveras a atuação dos indivíduos revelar-se-ia algo de fundamental importância como práxis: “a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto” (Adorno, 1969/1995, p. 204). Não há, em Adorno, a concepção de um pensamento em si mesmo, desarticulado da materialidade da vida humana. Daí que o autor venha a insistir na crítica à ideia de que o pensamento não possa ser tomado como modo de ação.

Vieira (2008) defende que foram suas experiências como psicóloga e sua atuação junto ao Conselho Regional de Psicologia da 4ª Região (CRP/04-MG) que lhe indicaram a necessidade de

relativizar posições teórico-metodológicas e políticas dos críticos da psicologia escolar. Expandir o campo de ação da psicologia na educação seria, para a autora, demanda urgente a ser atendida e tal necessidade se reflete e se expressa em projetos de lei que pedem a inserção dos psicólogos no interior das escolas e demais instituições educativas. Apesar das críticas tecidas por Vieira (2008) aos modos acríticos de atuação do psicólogo na educação, parece faltar à autora questionamentos como os de Patto (1984) e Machado (2003) acerca do que pode significar a presença do psicólogo na escola em termos dos efeitos problemáticos. Tendo em vista, de um lado, o formato tradicional de atendimento clínico aos alunos em dificuldade e, de outro lado, limites concretos impostos por funcionamentos institucionais que revelam condições objetivas impermeáveis a certas mudanças, haveria de se pensar se não existem interesses corporativistas sustentando a defesa dos psicólogos alocados nas escolas e em outros espaços educacionais. Patto (1984) faz a crítica das intenções de expansão tentacular da psicologia na escola; Vieira (2008) parece fazer sua defesa: “é preciso que se pense em estratégias que possibilitem aos psicólogos resgatar por inteiro o espaço educacional como um lócus fundamental para seu desenvolvimento científico e profissional” (p. 8-9). Resgate por inteiro do espaço educacional pela psicologia: ora, e o que resta de pedagógico? (Lara, 2013).

De acordo com Vieira (2008), a emergência de práticas mais condizentes com o mundo no qual se vive atualmente expressa um importante e necessário contraponto à crítica que insiste nas denúncias sem, no entanto, transcendê-las. Para a autora, as práticas falam por si mesmas e fazem as vezes de indicar os caminhos a serem trilhados pela psicologia em sua tarefa de contribuir para uma atuação profissional na contramão de uma postura acrítica. Nesse sentido, defendeu a autora:

não ignoro ser procedente parte da argumentação assentada pelos críticos, mas entendo que uma maneira de contribuir com esse movimento crítico seria mostrando certas práticas diferenciadas, experiências concretas e bem-sucedidas onde psicólogos “fizeram diferente” daquilo que vem sendo apontado por estudiosos como pernicioso (...) à educação e à psicologia. (p. 188, aspas da autora)

Adorno (1969/1995) destaca elementos da relação teoria-práxis que podem ser pensados a partir das defesas de Vieira (2008) sobre o problema em causa. Seria necessário ponderar sobre o mundo no qual se vive para melhor compreender a emergência de algumas práticas. Com relação à crítica da crítica e do seu dito caráter imóvel ou preso a denúncias, cabe rever se o que se espera dela é algo possível para ela, considerando, mais uma vez, a distância existente entre o alcance do pensamento e os limites objetivos de suas inserções no mundo. A concepção de que a prática fala

por si mesma reitera, de maneira explícita, a dicotomia teoria-práxis (Lara, 2013) e a primazia da racionalidade prática em relação ao esforço inerente à elaboração da teoria (Adorno, 1969/1995).

Vieira (2008) pensa a instituição escolar como espaço plural e marcado pela possibilidade de expressão do singular; daí que essa autora possa entender a escola como ambiente favorável às práticas em psicologia que, condizentes com novas realidades e demandas, possam ser tidas como contraponto ao movimento da crítica à psicologia escolar: “como numa via de mão dupla, por que não estudar, pesquisar, investigar, refletir e, ao mesmo tempo, atuar?” (p. 69). A autora defende a possibilidade de uma relação contínua entre a teoria e a práxis; quer atuar no tempo da teorização e teorizar no tempo da ação sem ter que se submeter à distância ou à distinção entre as dimensões da teoria e da práxis: “não é possível - e necessário - fazer tudo ao mesmo tempo?” (p. 69). O que se insiste, com base em Adorno (1969/1995), não é a separação entre teoria e práxis, mas a noção acerca dessa relação que contemple o dado da contradição, da mediação objetiva dessa relação. A ênfase na utilidade prática do conhecimento, a pretensão de unidade imediata entre teoria e práxis e a negação da impotência objetiva resulta, segundo o autor, em pseudo-atividade, em aversão ao pensamento e em fortalecimento da ideologia. Portanto, a maneira como Vieira (2008) se refere à relação - ignorando a descontinuidade e atribuindo-lhe um espontaneísmo de difícil sustentação - correria o risco de redundar em ativismo regressivo, mesmo que imbuída das melhores intenções.

- **SOBRE TENSÕES NA RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE:**

Urt (1989) se mostra atenta ao movimento de crítica à/da psicologia na educação escolar e se preocupa com o que definiria como “objetivismo” em contraposição a um “subjetivismo”. Daí que sua crítica incida sobre uma concepção de indivíduo como entidade abstrata e do social como fonte de toda determinação. A autora faz a defesa de uma noção histórico-social de indivíduo que transforma as relações sociais e, ao mesmo tempo, é transformado por tais relações. Para ela, este é o ponto a partir do qual se pode seguir na perspectiva da superação do que define por antinomia e dicotomia nas interações entre indivíduo e sociedade. Da introspectiva experiência imediata dos sujeitos às teorizações evolutivas da psicologia infantil, passando pelo behaviorismo clássico, Urt (1989) entende que a ciência psicológica operou com uma noção de homem dissociada do mundo em que ele se humaniza; daí a importância, segundo a autora, de uma perspectiva histórico-crítica em psicologia na qualidade de crítica à noção de indivíduo reducionista e marcada pela ideologia.

A maneira pela qual Urt (1989) articulou os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, linguagem e pensamento expressaria a filiação teórica com autores soviéticos da psicologia, cujos estudos se destacariam no campo da psicologia do desenvolvimento (Lev Semenovich Vygotsky, Alexei Nikolaievich Leontiev, Sergei Rubinstein e Alexander Luria) e que, conforme a autora, se empenharam na realização de estudos que visavam a construção de uma psicologia que afirmasse a constituição histórica do psiquismo e um conhecimento mais contextualizado acerca do homem.

Partindo de certos questionamentos endereçados a concepções etapistas e fragmentadas de desenvolvimento psicológico e a uma ideia de aprendizagem que não se pergunta sobre condições de aprendizagem, Urt (1989) explicita sua posição em defesa de um homem concreto e situado no plano da história. Citando Miranda (1987), a autora afirma que concebe o indivíduo e a sociedade como dimensões de uma única realidade - questão a ser discutida adiante. Segue abaixo a citação:

Considerando que a “subjetividade do indivíduo é construída e reconstruída no jogo das relações sociais”, constituindo, assim, indivíduo e sociedade uma mesma realidade, Miranda afirma ser possível uma compreensão do desenvolvimento humano somente se considerarmos que “o indivíduo e a sociedade são dimensões de uma mesma realidade, tomada no seu aspecto mais particular ou mais geral” (Miranda, 1987, p. 34). Para a autora, o homem é um ser essencialmente ativo, age sobre a natureza transformando-a e transformando a si mesmo, estando sempre em movimento e crescimento durante toda a vida. O indivíduo, para sobreviver e desenvolver-se, encontra-se sempre realizando algo - trabalhando (p. 31, aspas da autora).

Sobre a ideia de unidade na relação indivíduo-sociedade destacada no texto de Urt (1989), haveria o que se pensar sobre os problemas de se fazer a defesa de tal concepção numa sociedade que tem impedido a existência do indivíduo (Horkheimer e Adorno, 1947/1985). A ideia de que o indivíduo é um ser ativo que age sobre a natureza de maneira a transformá-la e, com isso, muda a si mesmo, tal como explicitada por Miranda (1987), autora de referência do estudo de Urt (1989), pode ocultar processos de negação do indivíduo em nome da identificação imediata aos coletivos que obstruem possibilidades de consciência autônoma como condição de qualquer transformação. Segundo Adorno (1967/2006e), a individuação não tem sido possível nessa sociedade. É verdade que as condições de sua possibilidade já existem, mas a estruturação da sociedade é incompatível com a ideia de individuação, já que o colaboracionismo e entrega (forçada) ao todo têm sido suas marcas e, por sua vez, geram, como efeito, a fragilização do eu e fortalecem tendências sociais de teor fascista (Adorno, 1951/1992; Adorno et al, 1950; Adorno, 1955/1986; Adorno, 1967/2006d).

Urt (1989) referencia-se em autores que criticam a ideia de natureza humana; o indivíduo, para a autora, se constitui historicamente no interior das relações sociais e, nesse sentido, assumir a perspectiva histórico-crítica em psicologia traria implicações para a educação escolar no sentido de minimizar ou mesmo superar a “crise” da psicologia na educação. Para a autora, as teorizações da psicologia soviética permitem pensar o homem concreto, transcender uma visão dicotômica do indivíduo desarticulado das suas condições de existência. A teoria é vista pela autora não somente como modelo alternativo às abordagens ‘tradicionais’, mas como uma abordagem revolucionária:

Não pensamos que as ideias desses teóricos possam dar conta de explicar a diversidade do comportamento humano e nem de resolver totalmente as grandes questões que a psicologia enfrenta. Acreditamos, porém, que, para a psicologia e para os estudos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, os trabalhos dos psicólogos soviéticos apresentam alternativas "revolucionárias" e "pistas" para uma psicologia na educação que considere o (...) psicológico (...) em sua totalidade. (p. 48, aspas da autora)

Com relação à crítica de Urt (1989) à ideia de natureza humana, caberia retomar a questão à luz das formulações de Horkheimer e Adorno (1947/1985) acerca da negação da natureza como exercício de dominação. Seria necessário reconhecer uma natureza primeira, própria do indivíduo e não necessariamente civilizatória, para contrapor a ela uma segunda natureza, que se pretende e é civilizatória – e que também se revela contraditoriamente bárbara porque nutrida pela primeira. Reduzir o indivíduo à cultura é, portanto, tão problemático quanto reduzir o indivíduo à natureza. Para Urt (1989), afirmar a natureza social do psiquismo não implicaria necessariamente a redução do subjetivo ao objetivo, porém destacaria a noção de que a consciência e a atividade humana não podem ser pensadas fora de um contexto e, portanto, são determinadas pelas condições sociais de existência. Haveria de se discutir se a escolha por deixar a distância os conceitos de natureza e de natureza humana seria a alternativa crítica em defesa dos indivíduos que não têm conseguido ser. Os termos utilizados não são inconsequentes no sentido dos seus efeitos. A sociedade organizada tal como está oprime a todos e recusa a todos uma garantia de individuação; se a violência é mais explícita em determinados segmentos sociais, isso não significa que apenas eles sejam ameaçados (Crochík, 2008b). Urt (1989) destaca uma série de elementos importantes para se pensar o objeto deste trabalho. À luz da Teoria Crítica da Sociedade, porém, tais elementos pedem outras leituras.

A discussão sobre a constituição social do psiquismo individual é cara aos proponentes da perspectiva histórico-crítica da psicologia, atualmente mais conhecida como psicologia histórico-

cultural. É notável o empenho de seus autores e intérpretes em demonstrar que não há humano se não houver cultura humana; que para haver pleno desenvolvimento humano, há que se garantir as condições adequadas para isso e que a consciência é mutável frente às mudanças de configuração da estrutura social - o que significa dizer, por exemplo, que a apropriação das aquisições humanas é deveras limitada para um determinado segmento da população no contexto de uma sociedade de classes. O desenvolvimento do psiquismo acontece em paralelo e por causa da educação. Daí que o bom ensino seja o que se adianta ao desenvolvimento da criança, ou seja, a aprendizagem - que não pode desarticular-se do ensino - abre caminho à assimilação do progresso histórico. Segundo Urt (1989), a relação desenvolvimento-aprendizagem é problemática quando pensada a partir dos parâmetros das abordagens tradicionais da psicologia. A autora defende uma psicologia histórica:

O desenvolvimento e a aprendizagem são, assim, concebidos pela psicologia "tradicional" como processos independentes entre si ou como processos idênticos. A dicotomia entre os indivíduos e a sociedade, subjetivismo e objetivismo, está contida na base dessas concepções. A superação dessas dicotomias e a real compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana só acontecerá numa perspectiva histórica da psicologia... (p. 32-33)

As considerações de Urt (1989) acerca da dicotomia indivíduo-sociedade e da abordagem discutível dessa relação por parte da psicologia dita tradicional são válidas e interessantes. Faz-se necessário, porém, lembrar que o progresso histórico coexiste com as tendências dos movimentos regressivos (Horkheimer e Adorno, 1947/1985) que revelam, por sua vez, o ímpeto de dominação vinculado à natureza primeira do homem – que não cabe negar em nome da afirmação da cultura. É mais do que justa e está mais do que justificada a defesa pela garantia de condições propícias às apropriações subjetivas do conhecimento acumulado pelo homem - Adorno (1962/1971) concluiu seu texto com uma defesa da formação sem deixar de considerar seus limites, já que a reconheceu como crítica que se realiza a duras penas na sociedade irracional, mas, ainda assim, contraditória:

... aferrarse a la formación cultural después que la sociedad le ha privado de su base – pero la cultura carece de toda otra posibilidad de sobrevivir fuera de la autorreflexión crítica sobre la seudocultura, en la que se ha convertido necesariamente (p. 267)

Assumir os limites do esclarecimento no interior da sociedade administrada não significa, portanto, negar a importância da garantia de acesso aos bens culturais, mas justamente apontar os entraves objetivos impostos à apropriação de tais bens por parte dos indivíduos e, sendo assim, as advertências quanto à importância de ater-se aos limites revelam uma defesa radical da formação.

CAPÍTULO V:

UM RETORNO À CRÍTICA PARA TRABALHAR O SEU CONCEITO

“O que possui uma função fica enfeitiçado no mundo funcional. Só o pensamento que, sem reservas mentais, sem ilusões de reinado interior, confessa sua carência de função e sua impotência, talvez alcance um olhar da ordem do possível, do não existente, em que os homens e as coisas estariam em seu justo lugar. Porque não serve para nada, ainda não está caduca a filosofia; e nem mesmo por isso seria lícito reclamar, se é que não quer cegamente repetir sua culpa, sua posição por si mesma”.

Adorno, Justificación de la filosofía (1962/1972, p. 23)

5. Um retorno à crítica para trabalhar o seu conceito

Este trabalho inclinou-se a uma análise acerca do advento e dos desdobramentos da crítica nos domínios da psicologia escolar no Brasil. Balizado principalmente pelos escritos de autores e leitores da Teoria Crítica da Sociedade e pelo esforço de atenção a um conjunto de elementos que podem ser tidos como importantes à discussão que se pretendeu realizar, o trabalho chega às suas últimas páginas, nas quais se busca destacar os pontos mais relevantes de todo o percurso. Antes, porém, é justo reconhecer que as elaborações anteriores foram válidas ao processo de tessitura da escrita; de outro lado e conforme explicitado no texto de introdução do trabalho, os caminhos que foram trilhados e que se materializam nesta dissertação não expressam somente a continuidade de uma elaboração, mas o corte, uma difícil (embora instigante) constatação sobre a possibilidade da ruptura. Nesse sentido, o primeiro problema anunciado (e que retorna, neste momento, à guisa de conclusão) refere-se ao conceito de crítica a partir do qual se organiza uma espécie de movimento teórico vinculado, por sua vez, a determinadas modalidades de pesquisa e de atuação profissional.

A noção de crítica que tem balizado reflexões, pesquisas e atuações em psicologia escolar no decorrer das três últimas décadas (Patto, 1981; Souza, 1996; Lima, 2012) tem sido identificada com uma definição que se encontra no seguinte excerto extraído do texto de Martins (1977, p. 2):

Não empregamos essa noção [de crítica] no seu sentido vulgar, de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. (...) A crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir a amplitude do que se acanha limitadoramente sob certos conceitos, sistemas de conhecimentos e métodos.

Situar o conhecimento produzido no decurso histórico, poder chegar à sua raiz, desvelar o compromisso de certas formas de pensar/fazer ciência no interior de uma sociedade determinada, considerar os conflitos de interesse inerentes à produção de conhecimento e formular um discurso que consiga, enfim, fazer frente às investidas da ideologia no campo da ciência psicológica ligada às questões da educação escolar: eis alguns elementos que poderiam ser pensados na qualidade de motes de uma perspectiva teórico-crítica em psicologia escolar. Foi o exercício da crítica pensada nesses termos que possibilitou o avanço e o reconhecimento de concepções que tentam deslocar o olhar dirigido ao aluno que não aprende na escola para que se possa pensar a rede de relações em

torno da qual se estrutura a condição problemática de uma queixa escolar. Em linhas gerais, seria possível dizer que as atuais feições da produção científica em psicologia escolar diferem de modo considerável em relação ao conjunto da produção anterior ao período de abertura das críticas; por outro lado e conforme as discussões realizadas no primeiro capítulo do presente trabalho, analisar os rumos da produção científica é um trabalho que implica necessariamente o reconhecimento de que a atividade científica progride ao mesmo tempo em que regride, que a ideologia retira as suas máscaras e assume a figura do vidro que, apesar de transparente, mantém bloqueada a passagem e que a escola (em todos os níveis, inclusive no que se chama de superior) parece mais direcionada a atender às diretrizes da agenda neoliberal, consonante com os rumos da sociedade administrada. A educação escolar no lugar de negócio (não restrito às instituições privadas de ensino superior) e no lugar de instituição falida (não restrita às instituições públicas de ensino fundamental e médio) é negação da experiência formativa e a pseudoformação socializada (Adorno, 1962/1971, p. 254):

crecen, con el nivel de vida, las reivindicaciones de formación como deseo de ser contado en una capa superior (...) como respuesta a ello, se alienta a capas inmensas a pretender una formación que no tienen: lo que antes estaba reservado al ricacho y al nouveau riche se ha convertido en espíritu del pueblo; un gran sector de la producción de la industria cultural vive de ello y, a su vez, crea esta necesidad seudoculta.

Ao mesmo tempo, a escola (em todos os níveis, inclusive no que se chama de superior) se fez e se faz atravessada pelas contradições e pela possibilidade de resistência diante dos absurdos a todos visíveis. Ora, a escola (na qualidade de instituição social), embora não possa ser reduzida à posição de veículo de reprodução ideológica, exerce um papel no interior da engrenagem social; daí que o estudo e os modos de atuar do psicólogo que se afirma a si mesmo como orientado pela perspectiva crítica - ou uma perspectiva crítica - em psicologia escolar devam ser cuidadosos com relação, por exemplo, à ideia de que o fracasso escolar é uma “produção da escola” ou “produção das relações institucionais na escola”. Haveria de se refletir sobre as implicações da consideração da escola como instituição social, para que se resista ao equívoco de supor relação imediata entre a difícil experiência diária dos protagonistas da cena escolar e uma suposta dificuldade na relação interpessoal entre alunos e professores, professores e familiares de alunos ou entre os educadores, o que implicaria, por sua vez, os riscos de tratar como intersubjetiva uma questão que sugere uma leitura atenta às condições objetivas que, em última instância, forneceria elementos para se pensar a frieza das e nas relações como efeito de determinada estruturação social (Adorno, 1967/2006d).

Afirmar a produção institucional das dificuldades de escolarização seria um primeiro passo de um trabalho de análise que deveria poder debruçar-se sobre os rumos das condições sociais objetivas.

A negação do ideal de neutralidade política na concepção e no exercício da psicologia que se dirige à escola não precisaria representar sinônimo de relação simétrica entre ciência e política. Questiona-se aqui: a crítica aos discursos científicos que pensam a si mesmos como politicamente neutros deve ter como contraponto necessário uma espécie de indiferenciação entre as práticas da atividade científica e os engajamentos da atividade política? Seria esse o único caminho possível?

Para Patto (1995b), a expressão *psicologia política* pode sugerir a existência da psicologia apolítica e produtora de um conhecimento desinteressado caso não explicita sua vocação política, o que seria um contrassenso. Crochík (1995), por sua vez, pensa os limites do ato político no bojo de uma sociedade que oferece a seus indivíduos possibilidades de escolha entre melhores e piores modelos de dominação num cenário em que se constata “o pensamento cada vez mais vinculado à procura das soluções técnicas, a cultura cada vez mais vulgarizada à medida que se industrializa e o indivíduo depende cada vez mais de indicações externas para poder agir ou pensar” (p. 54). Por outro lado, o mesmo autor afirma, ainda no mesmo texto, a possibilidade de resistência individual à pressão social do conformismo adaptativo – o que, neste caso, não implica a desconsideração de limites objetivos, mas redimensiona as discussões à medida que enfatiza a categoria do indivíduo, este, por sua vez, impedido de expansão em liberdade e autonomia numa sociedade administrada.

O conjunto dos trabalhos orientados por referenciais teórico-críticos em psicologia escolar tem destacado, ao longo das três últimas décadas, a importância de pensar e operar para além dos parâmetros teórico-metodológicos que convertem, ideologicamente, questões sociais em supostos problemas de caráter individual que dificultam e/ou impedem as experiências formativas às quais Adorno (1962/1971) se refere como apropriação subjetiva da cultura humana. Não há mais como negar a pertinência da crítica que aponta para a sofrível realidade da educação escolar brasileira e não há como alegar - a partir do lugar da psicologia - que a crítica é desconhecida (Ramos, 2012). Por outro lado, voltar a atenção ao indivíduo impossibilitado de existência ou poder fazer a crítica da caricatura de indivíduo que a sociedade apresenta como “o indivíduo” sob o capitalismo tardio constituem alternativas no sentido de uma apropriação da questão do indivíduo sem desarticulá-lo da realidade histórica que favorece sua emancipação ou que compromete sua presença no mundo.

Ainda com Crochík (1995), a opção teórica por uma mudança de ênfase do indivíduo para a relação intersubjetiva contém um risco, qual seja, enfraquecer o confronto entre a esfera social e

a esfera individual, explicitando uma tendência à redução da constituição do indivíduo ao âmbito das relações intersubjetivas – o que, por sua vez, implica em adaptação, alienação e heteronomia.

Dentre os 27 trabalhos analisados na presente pesquisa, apenas três deles tocam a temática das mutações históricas do conceito de ideologia³² - dado relevante, que já foi objeto de destaque no capítulo anterior, mas que se justifica reiterar aqui em função das reflexões que ele suscita. Se a psicologia escolar tem se disposto a uma análise crítica a respeito do caráter ideológico das suas concepções e práticas ao longo de três décadas, não deixa de ser surpreendente constatar que, dos estudos que foram lidos, em apenas três deles se encontrem discussões acerca das transformações históricas do conceito de ideologia; e o que parece ainda mais surpreendente: são trabalhos que se dizem orientados (uma boa parte) por uma perspectiva teórica e metodológica histórico-dialética.

Cabe também enfatizar a presença de referenciais que partem de pressupostos diversos (e, por vezes, conflitantes) sendo utilizados na fundamentação teórica dos trabalhos que compuseram o material de análise. É claro que nem sempre existe a intencionalidade, por parte do pesquisador, de promover discussões ou estabelecer contrapontos teóricos entre os discursos. Em alguns casos, porém, as aproximações são realizadas como se não houvesse problema em discutir resultados de um estudo a partir de referentes teóricos distintos sem mediações que auxiliem o leitor a entender como se pretende, por exemplo, relacionar uma abordagem derivada das contribuições teóricas da psicanálise com o referencial teórico da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Ransom Rogers.

Em alguns casos, argumenta-se a favor de um menor distanciamento entre teorias que são francamente díspares e, assim, pode-se fortalecer uma mentalidade que defende que “tudo é mera questão de ponto de vista”, redundando num tipo de posição relativista nociva ao esclarecimento. Se as elaborações de Adorno (1962/1971) indicaram tendências da pseudoformação socializada e se os elementos aqui destacados podem ser vistos como exemplos dos destaques do autor no texto *Teoria de la seudocultura*, então justifica-se a continuidade dessa discussão em outros trabalhos e demais oportunidades de interlocução com os profissionais e pesquisadores da psicologia escolar. Mesmo que os discursos favoráveis às tentativas de aproximação de posições teóricas divergentes tentem se justificar com argumentos que defendam a extensão de serviços psicológicos às pessoas

³² É importante ressaltar que existem autores de outras abordagens teóricas que também elaboraram hipóteses sobre o movimento histórico do conceito de ideologia. Neste trabalho, a discussão sobre o conceito de ideologia fundamenta-se nas formulações teóricas de Marx e Engels (1845-1846/1974), Horkheimer e Adorno (1956, 1947/1985), Adorno (1955/1986, 1962/1996, 1967/2009, 1968), Horkheimer (1937/1968), Marcuse (1937, 1969), Habermas (1968), Crochík (2006, 2007a, 2008a, 2008b, 2010), Maia (1998, 2007), Mola (2007), Malki (2008) e Rouanet (1985/1990).

que, por acaso, não tenham condições de custear esse tipo de serviço, é difícil não identificar nele um corporativismo e a negação de tensões teóricas que se referem a um objeto de estudo cindido.

Em boa parte das pesquisas que compõem o material de análise deste trabalho, constatou-se a presença de indicadores que permitem reconhecer, por parte de quem se dispõe à pesquisa de relações entre psicologia e educação escolar, a existência de atenção e de preocupação em relação aos limites e desafios postos à atuação científica e profissional do psicólogo escolar orientada por elementos de criticidade que se pretendem transformadores de vínculos e contextos institucionais em relação aos quais são impotentes. Tal impotência, no entanto, é vista muitas vezes como mera questão técnica e metodológica a ser superada pela adoção de outras abordagens ditas inovadoras no lide com os temas da psicologia escolar e dos seus lugares possíveis no plano maior da ciência psicológica. Raramente são feitas considerações acerca das condições sociais objetivas que guiam os passos, por exemplo, das diretrizes curriculares nacionais para os cursos em psicologia, que se revelam alinhadas ao que Ramos (2012) chamou de *racionalidade pedagógica de competências e habilidades*. Nos casos dos níveis de ensino fundamental e médio, assiste-se às cenas de um filme em que se destacam o sucateamento da rede pública de ensino, a mercantilização da educação, as práticas de inclusão marginal, entre outros tristes exemplos acerca da educação escolar deste país.

É possível cair na ideologia do que vê toda a responsabilidade no supervisor de psicologia escolar, já que é ele quem assinará os relatórios de estágio dos estudantes de psicologia que talvez estejam chegando a uma instituição escolar (portanto ainda inexperientes) imbuídos de uma certa concepção de encaminhamento da crítica que os faz, na prática de uma atividade de estágio, dizer algo a uma professora que faça com que ela se sinta a única responsável pelo fracasso escolar dos seus alunos. Sustenta-se aqui a importância de intensificar a reflexão sobre as condições objetivas correspondentes ao estado de mediocridade cultural em que se acha a educação escolar no Brasil.

Por fim, o título deste capítulo propõe um “retorno à crítica para trabalhar o seu conceito”; considerando que não basta o anúncio de “uma perspectiva crítica em psicologia escolar” e/ou da “psicologia escolar numa perspectiva crítica” para que se posicione debaixo do “guarda-chuva da razão crítica”, afirma-se aqui a pertinência da reflexão de Ramos (2007) sobre o risco do discurso de *slogan* “que, de tanto repetir-se, adquire um valor icônico (...) mas perde em significação e em profundidade; um retorno à crítica, assim, parece-nos justificável” (p. 111). Pois bem, defende-se aqui um retorno à crítica colocada nos seguintes termos: a crítica como um exercício da indicação de limites do objeto em análise, de seu apontamento pelo negativo que explora suas contradições.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1951/1992). *Minima moralia*: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática.
- Adorno, T. W. (1955/1986). Acerca de la relación entre sociología y psicología. In H. Jensen (org.), *Teoria crítica del sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI, p. 36-83.
- Adorno, T. W. (1959/2006a). O que significa elaborar o passado. In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 29-49.
- Adorno, T. W. (1962/1971). Teoria de la seudocultura. In M. Horkheimer; T. W. Adorno (1971), *Sociologica*. Madri: Taurus, p. 233-267.
- Adorno, T. W. (1962/1972). Justificación de la filosofía. In T. W. Adorno (1972). *Filosofía e superstición*. Madri: Taurus, p. 9-25.
- Adorno, T. W. (1962/1996). Mensagens numa garrafa. In S. Žižek (1996), *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 39-50.
- Adorno, T. W. (1962/2006b). A filosofia e os professores. In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 51-74.
- Adorno, T. W. (1965/2006c). Tabus acerca do magistério. In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 97-118.
- Adorno, T. W. (1967/2006d). Educação após Auschwitz. In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 119-138.
- Adorno, T. W. (1967/2006e). Educação – para quê? In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 139-154.
- Adorno, T. W. (1967/2009). *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Adorno, T. W. (1968). *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora UNESP.
- Adorno, T. W. (1969/1995). Notas marginais sobre teoria e práxis. In T. W. Adorno (1995), *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, p. 202-229.
- Adorno, T. W. (1969/2006f). Educação e emancipação. In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 169-185.
- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levison, D. J.; Sanford, R. N. (1950). *La personalidad autoritaria*. (trad. D. Cimpler & A. Cymler). Buenos Aires: Editorial Proyección.
- Andaló, C. S. A. (1993). O psicólogo escolar na busca de uma identidade. In *Jornal do Federal / CFP – Conselho Federal de Psicologia*, 34.

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. Recuperado 03 out 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100004.

Antunes, M. A. M. (2003). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (3ª ed.), São Paulo: Unimarco Editora.

Barbosa, D. R., Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 1, 163-173. Recuperado 06 jul 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Benhabib, S. (1996). A crítica da razão instrumental. In S. Žižek (1996), *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 71-96.

Bernardes, J. S. (2012). A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia – alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, número especial, 216-231. Recuperado em 05 set. 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500016.

Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, 28, 101, 1503-1523. Recuperado em 05 set. 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Brasil (2004). *Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de Maio de 2004*. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 05 set. 2013, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf.

Brasil, R. T. (2012). Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 2, 209-217. Recuperado 26 mai 2014, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Campos, R. H. F. (1980). *Psicologia e ideologia: um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Chauí (1980/2008). *O que é ideologia*. (2ª ed. / 9ª reimpressão), Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.

Checchia, A. K. A., Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In M. E. M. Meira; M. A. M. Antunes. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-137.

Ciampa, F., Conselho Regional de Psicologia São Paulo (2009). *A psicologia educacional e escolar em São Paulo: construção de um novo homem*. Direção: Fernão Ciampa. Produção:

Conselho Regional de Psicologia São Paulo. Roteiro: João Abdalla. São Paulo: CRP-SP. Videodocumentário.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL (2000). Ciudadanía, igualdad y cohesión social: la ecuación pendiente. In CEPAL *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, p. 301-316.

Crochík, J. L. (1995). A (im)possibilidade da psicologia política. In M. A. Azevedo; M. S. S. Menin (1995), *Psicologia e política: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro*. São Paulo: Cortez, p. 13-56.

Crochík, J. L. (2003). O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 117-144.

Crochík, J. L. (2005). Notas sobre a dicotomia corpo-psyque. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 225-248.

Crochík, J. L. (2006). Apontamentos sobre o narcisismo da perspectiva da teoria crítica da sociedade. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 177-224.

Crochík, J. L. (2007a). Razão, consciência e ideologia: algumas notas. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 145-176.

Crochík, J. L. (2007b). Prefácio. In Y. Malki (2008). *Descortinando o teste psicológico e sua relação com a educação: reflexões a partir da Teoria Crítica*. São Paulo: Annablume, p. 15-17.

Crochík, J. L. (2008a). T. W. Adorno e a psicologia social. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 35-62.

Crochík, J. L. (2008b). Notas sobre a formação ética e política do psicólogo. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 63-100.

Crochík, J. L. (2010). A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. In J. L. Crochík (2011), *Teoria crítica da sociedade e psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores; Brasília: CNPq, p. 11-34.

Crochík, J. L.; Patto, M. H. S. (2012). Pedindo socorro à parede. In M. H. S. Patto (org.). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 137-152.

Durkheim, E. (1925/2008). *A educação moral*. 12ª ed. (trad. Raquel Weiss). Petrópolis: Vozes.

- Ferreira, M. G. (1986). *Psicologia Educacional: análise crítica*. São Paulo, Cortez.
- Franco, M. L. P. B. (1986). A indefinição do 2º grau e o ensaio da psicologia. *Revista da ANDE*, 5, 10, 53-57.
- Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e Sociedade*. 4ª ed. rev. São Paulo: Editora Moraes.
- Freller, C. C. (2004). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In A. M. Machado, M. P. R. Souza. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 67-81.
- Galuch, M. T. B. (2013). *Da vinculação entre ciências e ensino de ciências: contribuições para a formação docente*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá/EDUEM.
- Goulart, I. B. (1984). Psicologia: uma ciência humana aplicada à educação. *Revista AMAE Educando*, 161, 3-11.
- Goulart, I. B. (1985). *Psicologia da educação em Minas Gerais: histórias do vivido*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, número especial, 131-141. Recuperado em 06 jul 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Habermas, J. (1968). Técnica e ciência enquanto ideologia. In W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno e J. Habermas (1975). *Textos escolhidos*. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 303-333.
- Heller, A. (1975). *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Riuniti.
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Horkheimer, M. (1937/1968). Teoria tradicional e teoria crítica. In W. Benjamin; M. Horkheimer; T. W. Adorno; J. Habermas (1975). *Textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, p. 125-162.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1947/1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (trad. G. Antonio de Almeida, reimpressão 2006). Rio de Janeiro: Zahar.
- Horkheimer, M., Adorno, T. W. (1956). Ideologia. In M. Horkheimer e T. W. Adorno (orgs.), *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, p. 184-205.
- Kalmus, J. (2010). *Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Kant, I. (1784/1974). Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In I. Kant, *Textos seletos* (trad. Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes.

Kilpatrick, W. H. (1932/1974). *Educação para uma civilização em mudança*. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos.

Lara, A. F. L. (2013). *No meio do caminho tinha uma pedra: reducionismos psicológicos na produção de conhecimento científico sobre formação de professores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Libâneo, J. C. (1985). *Psicologia educacional: uma avaliação crítica*. In S. Lane (org). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.

Lima, L. A. G. (2012a). Ascensão e queda da infância: um estudo sobre a concepção de criança na psicanálise de Durval Marcondes e seus impactos na psicologia brasileira. In M. H. S. Patto (org.). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 81-106.

Lisboa, F. S., Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29, 4, 718-737. Recuperado em 05 set. 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400006&script=sci_arttext.

Maar, W. L. (1995). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In T. W. Adorno (1995), *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-28.

Macedo, J. P., Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da psicologia: reorganização de saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31, 2, 296-313. Recuperado em 05 set. 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In M. E. M. Meira; M. A. M. Antunes. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 63-85.

Machado, A. M., Souza, M. P. R. (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maia, A. F. (1998). Notas sobre ideologia e educação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 3, 23-34. Recuperado em 16 jun 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32831998000200003&script=sci_arttext.

Maia, A. F. (2007). Theodor Adorno e os conceitos de ideologia e tecnologia. In A. F. Maia, C. A. Giovanazzo Jr., C. Ramos, E. A. Bertazzoni, J. G. Pedrosa, J. L. Crochík, L. G. C. Mola, M. H. S. Patto, M. S. M. Bolguese, M. T. B. Galluch, M. G. O. Penna, N. J. Faria, R. Roggero, S. S. Batista (2007). *Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 115-127.

- Malki, Y. (2008). *Descortinando o teste psicológico e sua relação com a educação: reflexões a partir da Teoria Crítica*. São Paulo: Annablume.
- Mancebo, D. (2004). Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos *Mnemosine*, 1, 0, 53-72. Recuperado em 05 set. 2013, de <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/21>.
- Marconi, E. A. (1994). A avaliação do psicólogo escolar. In *Anais do V Simpósio da ANPEPP*. Caxambú, p. 132-133.
- Marcuse, H. (1969). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marx, K., Engels, F. (1845-1846/1974). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Martins, C. B. (1981). *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global Editora.
- Martins, J. S. (1977). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira, M. A. M. Antunes. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-78.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mello, S. L., Patto, M. H. S. (2012). Psicologia da violência ou violência da psicologia? In M. H. S. Patto (org.). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-21.
- Miranda, M. G. (1987). *Psicologia do desenvolvimento: a construção do homem como ser individual*, mimeo.
- Mola, L. G. C. (2003). *O olhar conformado: algumas considerações sobre formação, imagem e indústria cultural*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mola, L. G. C. (2007). Do fato ao conceito: algumas contribuições da Teoria Crítica à Psicologia Social. In A. F. Maia, C. A. Giovanazzo Jr. C. Ramos, E. A. Bertazzoni, J. G. Pedrosa, J. L. Crochík, L. G. C. Mola, M. H. S. Patto, M. S. M. Bolguese, M. T. B. Galluch, M. G. O. Penna, N. J. Faria, R. Roggero, S. S. Batista (2007). *Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 105-114.
- Moritz, G. O., Moritz, M. O., Melo, P. A. (2011, Dezembro). Pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. Trabalho apresentado no *XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis. Recuperado: 30 de jan 2015, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>.
- Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. Rio de Janeiro: EPU.

- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990/2008). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (3ª ed.), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1995a). Prefácio. In A. M. Machado, M. P. R. Souza (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. (4ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 7-14.
- Patto, M. H. S. (1995b). Prefácio. In M.A. Azevedo; M.S.S. Menin (1995), *Psicologia e política: reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro*. São Paulo: Cortez, p. 9-12.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. In M. H. S. Patto. *Mutações do cativo*. (pp. 65-83). São Paulo: Hacker Editores / Edusp.
- Patto, M. H. S. (1999). Ciência e política na Primeira República: origens da psicologia escolar. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, H. B. C. Rodrigues (orgs). *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ. Recuperado em 04 jul 2013, de <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/clio1/cienciaepolitica.htm>.
- Patto, M. H. S. (2005). Introdução. In M. H. S. Patto (2005), *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. (pp. 9-13). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2009a). Sob o signo do descaso. In M. H. S. Patto (org.). *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 181-188.
- Patto, M. H. S. (2009b). A cidadania negada. In M. H. S. Patto (org.). *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 591-602.
- Patto, M. H. S. (2011). Introdução. In M. H. S. Patto (org.). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 9-16.
- Pereira, J. S. C. (1963). Prefácio da tradução brasileira. In Ponce, A. (1937/1985). *Educação e luta de classes*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 9-15.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In S. M. Wechsler (org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, p. 21-38.
- Ponce, A. (1937/1985). *Educação e luta de classes*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Ramos, C. (2007). Confrontando psicologia e história: método para a reflexão crítica da psicologia. In M. H. S. Patto & J. A. Frayze-Pereira (orgs). *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 109-131.

Ramos, C. (2012). Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação de psicólogos em tempos de cinismo. In M. H. S. Patto (org.). *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 153-172.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Romanelli, O. O. (1978). *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. NY: Holt, Rinehart & Winston.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1981). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não-intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In M. H. S. Patto (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, p. 258-295.

Rouanet, S. P. (1985/1990). *A razão cativa*. São Paulo: Brasiliense.

Saviani, D. (1989). *Escola e democracia*. (22ª ed.), São Paulo: Cortez.

Souza, B. P. (2007a). Apresentando a orientação à queixa escolar. In B. P. Souza (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 97-117.

Souza, B. P. (2007b). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: B. P. Souza (org) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, 241-278.

Souza, M. P. R. (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado, M. P. R. Souza. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 19-37.

Souza, M. P. R. (2010). *Ouvindo crianças na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. R. (2011). O conceito de esclarecimento em Horkheimer, Adorno e Freud: apontamentos para um debate. *Psicologia & Sociedade*, 23, 3, 469-476. Recuperado em 21 abril, 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-71822011000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

Tanamachi, E. R., Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira; M. A. M. Antunes. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-62.

Tragtenberg, M. (1981). Apresentação. In C. B. Martins (1981). *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global Editora.

Vale, J. M. F. (1982). O diretor da escola em situação de conflito. In *Cadernos CEDES*, 16 – Especialistas do ensino em questão, São Paulo: Cortez, p. 37-50.

Varella, D. (2014, 04 de Out). Pobreza e cognição. [Cad. Ilustrada]. *Folha de São Paulo*, p. E15.

Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicon.

FONTES – DISSERTAÇÕES/TESES CONSULTADAS PARA A PESQUISA

Almeida, A. M. O. (1985). *Psicologia e educação nas perspectivas liberal e socialista*. Dissertação de Mestrado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Araújo, A. F. (2004). *Atuação do psicólogo na área educacional: práticas reprodutivas ou inovadoras?* Dissertação de Mestrado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Barbosa, D. R. (2011) *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Castanho, M. I. S. (1990). *Possibilidades e limites de um trabalho em psicologia escolar: relato de experiência*. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Corrêa, M. A. M. (1995). *O psicólogo escolar de hoje... o fracasso escolar de sempre*. Tese de Doutorado – Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Cunha, B. B. B. (1994). *Psicologia na escola: caminhos de uma prática*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Dias, R. (2008). *O atendimento psicológico a crianças com problemas escolares: a queixa escolar nos prontuários de psicologia*. Dissertação de Mestrado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Feijó, I. S. C. (2000). *O discurso dos psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura*. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gomes, V. L. T. (1995). *Atuação do psicólogo escolar: teoria, prática e compromisso social*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Gomes, A. M. M. (2012). *O psicólogo na rede pública de educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica*. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Kodato, S. (1987). *Psicologia escolar: o fracasso na tarefa*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lima, C. P. (2012b). *O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional*. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Margotto, L. R. (2000). *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890-1930)*. Tese de Doutorado – Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Monte, J. B. (2008). *Psicologia e dialética: um estudo sobre a aplicação do método dialético à pesquisa em psicologia*. Tese de Doutorado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, T. L. (2013). *A situação atual da psicologia na educação: a presença da ciência e da tecnologia*. Tese de Doutorado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Sant'Anna, H. H. N. (1984). *A psicologia escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Sonzogno, M. C. (1988). *Aspectos da produção científica da psicologia da educação no Brasil no período de 1970-1982*. Tese de Doutorado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (1996). *Queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de Doutorado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. (2013). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre Docência – Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tonus, K. P. (2009). *Psicologia e educação: aproximação e apropriação*. Tese de Doutorado – Educação, Faculdade de Ciências de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Urt, S. C. (1989). *A psicologia na educação: do real ao possível*. Dissertação de Mestrado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Vieira, R. C. (2008). *O psicólogo e o seu fazer na educação: contando uma outra história*. Tese de Doutorado – Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Viotto Filho, I. A. (2001). *Perspectivas críticas de psicologia e psicologia escolar: contribuições de autores nacionais e estrangeiros*. Dissertação de Mestrado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Viotto Filho, I. A. (2005). *Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola*. Tese de Doutorado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Voltolini, R. (1994). *Psicólogo escolar ou co-pedagogo? Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar*. Dissertação de Mestrado – Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Yazzle, E. G. (1990). *A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. Tese de Doutorado – Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

	psicólogo escolar.	----- -----	----- -----	----- -----	ação mais crítica”.	----- -----
7 - Yazlle (1990)	No resumo, indica-se a discussão a respeito das condições históricas em relação às quais se construiu a psicologia escolar no Brasil e, de maneira específica, trata das bases de constituição da área no Estado de São Paulo.	Tanto a psicologia quanto a educação se constituíram, no Brasil, a partir das demandas da sociedade na direção de ajustamento do escolar à sua lógica. Por outro lado, não se deixa de ressaltar o caráter contraditório da educação.	No resumo, não há argumentos específicos a respeito das técnicas em psicologia e educação, mas a crítica aos moldes tradicionais de atuação permite supor/inferir que a autora deva discutir – em algum momento – a questão da avaliação.	Destaca-se a preocupação em relação à formação de psicólogos (reproduz-se o caráter reducionista da atuação clínica? a universidade promove sua superação e a formação para uma atuação crítica frente à concretude das relações sociais?).	No resumo, a autora fala da ausência de maior articulação entre os programas teóricos das disciplinas e a prática das atividades de estágio (que insistem em atuações de caráter mais remediativo) e destaca, porém, que o quadro não é homogêneo.	O fato de a autora ter explicitado, no resumo, a concepção de indivíduo com a qual trabalha na tese, permite supor que há consideração de aspectos sociais que operam na constituição do sujeito. Resta saber de que modo se entende essa relação.
8 - Voltolini (1994)	Questiona-se o lugar de co-pedagogo do psicólogo na educação a partir do percurso histórico de constituição do encontro entre ambas as áreas no Brasil.	Os interesses pedagógicos da escola - que, por sua vez, dirige demandas à psicologia, representam a reprodução de interesses dominantes e, portanto, ideológicos.	Critica-se, no resumo, o trabalho do psicólogo escolar em seu caráter técnico e cientificista (modalidade consolidada ao longo do tempo no Brasil).	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	Propõe-se, como uma alternativa ao modelo técnico-cientificista criticado, um olhar clínico e voltado à compreensão da dinâmica institucional em questão.	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
9 - Cunha (1994)	Trabalha-se a partir da perspectiva balizada pela ideia de queixa escolar, à medida que se busca intervir nas relações em torno da demanda e se promove a circulação da palavra; porém, não se apontam, no resumo, os limites	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	A autora faz a defesa de uma prática clínico-institucional na escola a partir da composição de grupos (professores, crianças e mães) que se disponham a dialogar a respeito das questões em relação às quais se faz o cotidiano de alunos,	A pesquisa é balizada pela abordagem psicanalítica; portanto a relação entre indivíduo e sociedade é pensada, a princípio, a partir das primeiras relações que o indivíduo estabelece: inscrições de linguagem a partir das relações com o outro que

	<p>trabalho do psicólogo na educação a partir do âmbito da formação.</p> <p>-----</p> <p>A autora observa, a partir de entrevistas com alguns professores de cursos de psicologia a transição de posições teóricas mais tradicionais para uma análise que situa os problemas no contexto social; por outro lado, prontuários revelam um olhar mais voltado às crianças e respectivas famílias, explicitando, assim, uma contradição.</p>	<p>o conceito clássico de ideologia segundo uma leitura marxiana; a ideia de que oculta-se a verdadeira raiz das questões em torno da problemática da queixa escolar e em nome de uma falsa justificativa ancorada em discursos científicos está presente no resumo do referido trabalho e permite supor a formação de uma falsa consciência distanciada de uma apropriação crítica do problema em causa.</p>	<p>na educação, notadamente apresentada na qualidade de testes psicológicos, não é aceita de maneira acrítica pela autora da tese. A maneira como ela se refere aos processos de avaliação psicológica na educação já permite antever uma abordagem que interpela os que fazem uso de tais instrumentos no contexto da educação escolar em relação ao fato de que ferramentas trazem consigo concepções (criticadas pela autora).</p>	<p>cursos de psicologia da capital de São Paulo, a partir do acesso aos prontuários de serviços-escola e a professores das áreas de psicologia escolar e clínica.</p> <p>-----</p> <p>Constata-se coexistência de posições teóricas divergentes acerca dos problemas escolares para os quais se demanda a atenção do psicólogo; porém, tais divergências não foram percebidas e analisadas pelos vinte professores entrevistados pela autora.</p>	-----	-----
13 - Ragonesi (1997)	<p>Analisam-se expressões da crítica psicológica, filosófica e pedagógica enquanto indicadores de que existe pensamento crítico na interface psicologia-educação.</p>	-----	-----	-----	<p>A autora aposta numa psicologia capaz de ajudar a transformar as condições vigentes da escola por meio de um engajamento com a humanização nas escolas.</p>	-----
14 - Margotto (2000)	<p>Objetiva-se analisar a escrita dos autores de periódicos</p>	-----	<p>A autora pretende apresentar, por meio da análise dos</p>	-----	-----	-----

	<p>se pretende orientado por uma perspectiva crítica.</p> <p>-----</p> <p>A autora se prontifica a compreender os desafios e as aberturas à construção da atuação psicológica consonante com as discussões de autores cujo olhar volta-se ao processo de passagem do aluno pela escola e nas relações que se firmam no contexto escolar.</p>	<p>pesquisa que ora se apresenta não traz elementos indicadores da aceção de ideologia com a qual se trabalha, mas supõe-se aqui que tal discussão seja feita em algum momento do trabalho, a julgar pelo que se apresenta em termos do que envolve as aberturas e os desafios à atuação do psicólogo no âmbito da educação.</p> <p>-----</p>	-----	-----	<p>por meio de um trabalho junto a uma equipe de psicólogos escolares de uma das secretarias municipais de educação de São Paulo</p> <p>-----</p> <p>A autora se deparou com concepções e práticas consonantes com avanços propiciados pela crítica e, por outro lado, com alguns dos desafios da instituição à abordagem da queixa escolar.</p> <p>-----</p>	-----
26 - Lima (2012)	<p>Um dos eixos de análise da autora refere-se aos avanços, entraves e desafios da formação em psicologia que se pretende orientada por uma perspectiva crítica na relação com a educação.</p> <p>-----</p> <p>Aponta-se a necessidade de revisar pressupostos teóricos. Haveria de se questionar a ideia de</p>	-----	-----	<p>O trabalho inclina-se à discussão da formação em psicologia escolar e educacional: examina práticas de estágio e supervisão exercidas nos serviços-escola de cursos de formação de psicólogos e pretende conhecer as propostas de formação que visam ao atendimento de demandas escolares e educacionais com base em</p>	<p>Aponta-se, no resumo, a existência de tensões na articulação entre teoria e prática no exercício da formação e na atuação profissional do psicólogo voltado aos temas da educação escolar. A autora fala em termos de teorias – pressupostos teóricos – que guiam a atividade e a intervenção do psicólogo na educação e, assim, a</p> <p>-----</p>	-----

5 - Urt (1989)	Psicologia Histórico-Crítica	Psicologia Histórico-Cultural: L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, S. Rubinstein e A. Luria ----- Sociologia da Vida Cotidiana (A. Heller)
6 - Castanho (1990)	Abordagem Centrada Na Pessoa / Psicanálise (escola argentina)	Abordagem Centrada Na Pessoa / Psicanálise (J. Bleger / P. Riviére)
7 - Yazlle (1990)	-----	Pesquisa Participante
8 - Voltolini (1994)	-----	Psicanálise
9 - Cunha (1994)	----- ----- ----- ----- -----	Psicanálise (D. W. Winnicott / L. C. Figueiredo) / Psicanálise, Psicologia e Análise Institucional (J. Bleger, G. Lapassade, G. Albuquerque e M. Guirado) / Construtivismo (J. Piaget / E. Ferreiro / S. Paín)
10 - Gomes (1995)*	-----	-----
11 - Corrêa (1995)*	-----	-----
12 - Souza (1996)	----- ----- ----- -----	Materialismo Dialético (A. Gramsci) / Sociologia da Vida Cotidiana (A. Heller) / Ψ Institucional (J. Bleger) / Etnografia (J.Ezpeleta / E.Rockwell)
13 - Ragonesi (1997)	----- -----	Psicologia Histórico-Cultural / Materialismo Dialético
14 - Margotto (2000)	-----	História Cultural
15 - Feijó (2000)	----- ----- -----	Análise do Discurso (M. Pêcheux e M. Foucault) / Materialismo Histórico-Dialético
16 - Viotto Fº. (2001)	----- -----	Psicologia Histórico-Cultural / Materialismo Dialético
17 - Araújo (2004)	----- -----	Psicologia Histórico-Cultural / Pedagogia Histórico-Crítica
18 - Viotto Fº. (2005)	Psicologia Histórico-Cultural / Materialismo Dialético / Psicologia Social-Comunitária / Sociologia da Vida Cotidiana	Psicologia Histórico-Cultural / Materialismo Dialético / Pedagogia Histórico-Crítica / Psicologia Social- Comunitária / Sociologia da Vida Cotidiana
19 - Vieira (2008)	Fenomenologia	Fenomenologia / Micro-História
20 - Monte (2008)	Psicologia Histórico-Cultural	Psicologia Histórico-Cultural (L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, S. Rubinstein e A. Luria)

	<p>necessidade de percepção dos limites do trabalho do psicólogo na escola.</p> <p>-----</p> <p>Critica-se a figura do clínico/ intelectual e aponta-se a defesa de uma atuação educacional, em que as decisões são planejadas no coletivo.</p>	<p>classes na psicologia.</p> <p>-----</p> <p>Discute-se a ingenuidade da ideia de mudança social por meio da educação.</p> <p>-----</p> <p>A escola reproduz a ideologia dominante; porém, a contradição não deixa de ser pensada.</p>	<p>adaptação ao contexto escolar e de relações interpessoais</p> <p>-----</p> <p>Nega-se a neutralidade dos recursos técnicos da ciência psicológica na educação sem, no entanto, negar a técnica enquanto recurso.</p>	<p>que decide.</p> <p>-----</p> <p>Admite-se que os problemas da formação do professor articulam-se a um projeto de sociedade e, portanto, não devem ser pensados enquanto disfunções de um sistema favorável à formação.</p>	<p>dificuldades, frustrações, obstáculos e resistências que indicam limites do trabalho com grupos na escola.</p> <p>-----</p> <p>A ideia de que só é possível conhecer intervindo é reconhecida na qualidade de crença pessoal.</p>	<p>indivíduo e, ao mesmo tempo, defende-se a concepção de indivíduo determinado pelo social e determinante dos rumos da sociedade (assim, a tensão não se sustenta, pois parece que as coisas se dão numa mesma medida).</p>
7 - Yazlle (1990)	<p>A autora considera os meandros de produção social do fracasso escolar.</p> <p>-----</p> <p>Contradições da ciência presentes na história da psicologia escolar contada pela autora.</p> <p>-----</p> <p>A crítica à psicologia escolar deve ensinar alternativas e, ao mesmo tempo, reconhecer seus limites no interior de uma sociedade que se revela impermeável a mudanças.</p>	<p>Considera-se a função ideológica da ciência psicológica na educação à medida que ela oculta as condições objetivas de sustentação do fracasso escolar.</p> <p>-----</p> <p>Ao inferir que escola e estagiários de cursos de psicologia “preferem” um trabalho mais rápido, imediatista e conservador, desconsidera-se que eles são forçados a tal atuação em função dos limites impostos.</p>	<p>Discute-se a força de um tecnicismo educacional fortalecido com uma espécie de descrédito das ciências humanas e sociais.</p> <p>-----</p> <p>Identifica-se o tecnicismo psicológico em educação na lógica positivista da análise experimental behaviorista.</p> <p>-----</p> <p>A autora reconhece o forte acento tecnicista em manuais de psicologia escolar indicados a alunos de psicologia.</p>	<p>Embora aponte problemas da formação do psicólogo (início da década de 90 no Brasil), a autora não deixa de pensar a contradição pulsante no interior da universidade</p> <p>-----</p> <p>Destaca-se o papel da universidade para uma formação voltada ao pensamento crítico, mas a falsa formação é fenômeno social que ultrapassa (ou captura) o ambiente acadêmico.</p>	<p>Critica-se a dicotomia teoria-práxis</p> <p>-----</p> <p>Fala-se em “praticismo” sedutor.</p> <p>-----</p> <p>Ocupa-se do papel da universidade na formação política do psicólogo implicado na mudança da realidade.</p> <p>-----</p> <p>É marcante a noção de que a prática é a dimensão prioritária a partir da qual se teoriza.</p> <p>-----</p> <p>Insiste-se na implicação individual e na intenção de mudança.</p>	<p>Embora a autora não localize as tensões na relação entre indivíduo e sociedade a partir de um lugar teórico específico, não deixa de evidenciar a preocupação com relação à mediação social na constituição individual. É de se supor, a partir da leitura da tese, que a sociedade tem gerado obstáculos à individuação - apesar de a crítica não radicalizar a ponto de pensar o seu bloqueio.</p>
8 - Voltolini (1994)	<p>No final do século XIX, a psicologia deixa de ser</p>	<p>Segundo o autor, ao romper com a tutela da</p>	<p>A psicologia enquanto técnica na qualidade de</p>	<p>A escuta dos professores em situação de conselho</p>	<p>Evidenciam-se os limites à atuação do psicólogo na</p>	<p>A escola que prepara seus alunos para o exercício</p>

	<p>um ramo da filosofia para tornar-se ciência autônoma; tenta ajustar seu objeto aos métodos das ciências naturais e, ainda assim, seu estatuto científico é questionado.</p> <p>O autor pergunta: ao romper com a tutela da filosofia, a psicologia científica emancipou-se? (p. 7).</p>	<p>filosofia, a psicologia acaba, na verdade, trocando de tutor: o novo tutor seria, agora, o interesse dominante; daí que se possa vir a apontar o caráter ideológico da ciência psicológica, relacionada à esfera das demandas sociais de justificação do existente.</p>	<p>instrumento que atenua os conflitos gerados no interior da conjuntura social por meio do controle da conduta dos indivíduos e com vistas à construção de uma sociedade ordeira.</p> <p>-----</p> <p>A psicologia enquanto “ciência acessória” de outras ciências.</p>	<p>de classe faz com que se perceba o quanto tomado se encontra o discurso docente por vocábulos e ideias (rasas, imprecisas) de uma psicologia da qual se suspeita de que chegue a eles pelos próprios psicólogos, revelando a pobreza da formação de ambas as categorias.</p>	<p>escola pela própria ideia acerca da instituição (orientada, por leituras de Franco Basaglia): a instituição administra suas próprias contradições</p> <p>-----</p> <p>O psicólogo como mais um agente pedagógico da escola.</p> <p>-----</p> <p>Alternativa: clínica da (não “na”) instituição.</p>	<p>da cidadania é pensada pelo autor como a escola que cumpre com a função de adaptar os indivíduos à sociedade, ainda que tal adaptação lhes custe aquilo que lhes é mais subjetivo; na qualidade de instituição social, segue a lógica da sociedade que barra a individuação</p>
9 - Cunha (1994)	<p>Indica-se um estado de falência do paradigma epistêmico da ciência moderna que tende a pensar a realidade do humano a partir do modelo das ciências naturais; ao mesmo tempo, se reconhece que não seria possível prescindir do paradigma, uma vez que a ciência que se produziu até então e a partir da qual se busca uma superação erigiu-se a partir dele e, portanto, não</p>	<p>A ideologia é pensada a partir das teorizações de autores marxistas (L. Althusser, P. Bordieu, J. C. Passeron, R. Establet); no entanto, transcende tais leituras a fim de captar contradições (A. Gramsci)</p> <p>-----</p> <p>A mesma ideologia operante na teoria da carência cultural comparece nas falas de educadores que vêem relações biunívocas entre as dificuldades escolares das crianças e a</p>	<p>Aponta-se a polêmica em torno dos instrumentos de avaliação psicológica e da análise experimental - expressões de uma psicologia tecnicista.</p> <p>-----</p> <p>O psicólogo enquanto técnico da adaptação do indivíduo: do desvio à norma e da fantasia à razão.</p> <p>-----</p> <p>A tentativa de estruturar um trabalho diferenciado na escola é confrontada pela espera, por parte dos professores, de algo mais</p>	<p>Comparece a crítica a uma formação inadequada do psicólogo frente às questões sociais de seu tempo; porém, se aprofundada, tal crítica revelaria que o caráter de falsidade da formação adequa-se com justeza à sociedade que exige do indivíduo adaptação.</p> <p>-----</p> <p>A autora se dá conta, no decorrer dos encontros do grupo de professores participantes da pesquisa, que maior é a atenção</p>	<p>A autora se prontifica à busca dos alicerces teóricos de uma prática psicológica na escola em autores da psicologia institucional orientados pelo olhar da psicanálise (consideram-se, porém, os limites dessa abordagem).</p> <p>-----</p> <p>A proposta da criação de um espaço psicológico na escola (destinado à circulação da palavra de alunos, familiares e professores) não firma, segundo a autora, uma</p>	<p>Considera-se o caso de a intervenção psicológica contribuir para uma reprodução do “tipo psicológico ordinário” (conceito de J. F. Costa), ou seja, de um tipo de indivíduo moldado segundo os interesses dos grupos sociais e/ou culturais de influência.</p> <p>-----</p> <p>A autora afirma que a psicologia blegeriana pretende promover o indivíduo à condição de sujeito da sua própria</p>

	é razoável negá-lo. Admite-se, assim, o potencial esclarecedor da ciência-objeto de crítica no campo da psicologia escolar.	condição de pobreza das suas famílias – assim, é possível a afirmação de que a autora opera com o conceito de ideologia do ocultamento da realidade.	técnico – no que tange ao atendimento dos alunos – em relação à atuação da psicologia na escola (as propostas da autora não deixam de ser técnicas).	dirigida às decisões de quem será promovido e de quem será retido do que a discussão acerca de uma ajuda efetiva aos alunos com dificuldades.	intervenção voltada ao atendimento da demanda das pessoas, mas sim à escuta que, por sua vez, favorece tomada de consciência e autonomia.	história; no entanto, cabe questionar o quanto isso é possível, tendo em vista as limitações à individuação impostas por condições objetivas.
10 - Gomes (1995)	<p>Defende-se a passagem de um modelo teórico e interventivo terapêutico para uma abordagem que pense o coletivo em orientação preventiva no âmbito da psicologia escolar.</p> <p>-----</p> <p>A autora analisa as tendências da produção científica da psicologia escolar em outros países além do Brasil; não chega a fazer comparação, mas defende o avanço das modalidades de atuação.</p>	<p>Transmissão da ideologia como uma das funções da escola (ocultamento das raízes da relação entre pobreza e exploração / resignação à ordem / conceito liberal de ideologia).</p> <p>-----</p> <p>Quando se refere às precárias condições materiais de indivíduos das classes populares, a autora o faz de maneira descritiva, não analítica - assim, não expõe o que sustenta tais condições.</p>	<p>O psicólogo deve estar atento em relação aos avanços científicos e tecnológicos que exercem influência em sua área de atuação profissional; nota-se um discurso de valorização da técnica.</p> <p>-----</p> <p>A autora apresenta os modelos de atuação em psicologia escolar a partir de referências nacionais e estrangeiras; o caráter técnico da atuação é perceptível em vários.</p>	<p>Insiste-se no papel da universidade e das demais instituições formativas no que tange à garantia da formação sólida para os futuros profissionais atuarem de maneira orientada pela ética e com rigor técnico-científico; de fato, há uma formação intelectual a ser resgatada nos cursos; que não se esqueça, porém, que a formação medíocre está alinhada aos rumos da sociedade.</p>	<p>O estudo em questão tem como foco a discussão a respeito da atuação do psicólogo escolar e defende uma formação que possa vincular a competência teórica à eficiência prática.</p> <p>-----</p> <p>A autora entende que o psicólogo pode e deve ocupar um lugar de agente de mudança social sem, no entanto, se afastar de seu papel profissional e seu lugar científico.</p>	<p>Discute-se o papel da educação no sentido de preparar os indivíduos para um acelerado processo de mudanças sociais.</p> <p>-----</p> <p>A prática psicológica concebida enquanto atividade de promoção da integração do indivíduo à sociedade; haveria que se discutir criticamente essa questão em termos de adaptação do indivíduo à sociedade que impõe barreiras à individuação</p>
11 - Corrêa (1995)	O conceito de queixa escolar é tomado na qualidade de ruptura no que tange aos modelos anteriores de avaliação e intervenção.	A ideologia é pensada na chave das justificativas psicológicas do fracasso escolar que ocultam as contradições sociais de sustentação	A crítica aos instrumentos de avaliação psicológica, na qualidade de recursos tecnológicos aplicados à educação, não inclui uma análise	O fracasso escolar não é discutido na qualidade de expressão do colapso da formação cultural que é imposto a todos. Em que pesem	A autora faz a defesa dos referentes da psicologia institucional (sem indicar seus limites) como modo de se opor às abordagens estritamente	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----

	<p>-----</p> <p>Certamente há avanço e permanece a possibilidade de regressão na medida em que não se ultrapassa a dimensão das relações interpessoais no contexto institucional.</p> <p>-----</p>	<p>do problema. O lugar de contraponto possível à psicologia é situado no âmbito do institucional, mas também se pensam os processos de incorporação individual da ideologia.</p>	<p>aprofundada acerca das condições objetivas, que poderia levar à discussão sobre a relação entre o homem e a técnica e à apropriação ideológica dos testes.</p>	<p>contradições e gestos de resistência, a situação medíocre da formação não se reduz ao aluno que fracassa.</p> <p>-----</p> <p>Critica-se o discurso psicológico fragmentado</p>	<p>clínicas no lide com as dificuldades escolares; aposta num referencial crítico que, por sua vez, conduza a uma práxis capaz de transformar as condições existentes.</p> <p>-----</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
12 - Souza (1996)	<p>A concepção e a atuação a partir do conceito de queixa escolar são centrais no trabalho.</p> <p>-----</p> <p>O conceito de crítica é pensado a partir de um excerto de J. S. Martins: crítica como exercício de ir à raiz de determinado discurso.</p> <p>-----</p> <p>Presença de concepções conflitantes acerca das questões em torno das demandas da psicologia escolar.</p>	<p>A ideologia aparece na insistência de se reduzir problemas escolares (produzidos no interior da escola enquanto instituição social) a transtornos, distúrbios, problemas e dificuldades do aprender; portanto a ideologia na qualidade de redução de questões sociais a supostos problemas individuais que não resistem a uma análise crítica.</p>	<p>A autora faz a crítica dos instrumentos clássicos de avaliação psicológica no trabalho com crianças em idade escolar por considerar que esses instrumentos somam com uma lógica excludente no que diz respeito ao direito das crianças avaliadas à educação escolar.</p> <p>-----</p> <p>A psicologia na qualidade de técnica se fortalece a partir da formação.</p>	<p>O hiato entre os avanços teóricos da psicologia escolar em relação às explicações do fracasso escolar e as concepções e práticas transmitidas no âmbito da formação em psicologia.</p> <p>-----</p> <p>A afirmação (p. 9) de que o professor é responsável pelo nível de formação de seus alunos.</p> <p>-----</p> <p>A expansão de cursos de psicologia no contexto da ditadura militar.</p>	<p>Destaca-se a atuação do psicólogo escolar de maneira a não vincular diretamente o trabalho do profissional à equipe gestora das instituições escolares – até mesmo em função de referentes teóricos das intervenções</p> <p>-----</p> <p>A leitura do contexto histórico, social e institucional precede uma análise psicológica em relação a problemas escolares.</p>	<p>Pode-se dizer que as tensões na relação indivíduo-sociedade se fazem sentir, ao longo da leitura da tese, por meio dos exemplos de práticas psicológicas/ pedagógicas (que, por sua vez, revelam e expressam tendências sociais) que negam a humanidade das pessoas a quem tais práticas são dirigidas nos contextos atravessados pela ação do psicólogo.</p>
13 - Ragonesi (1997)	<p>O essencial da referência crítica em psicologia escolar está localizado em certos pressupostos críticos da psicologia e da educação.</p>	<p>Critica-se a pedagogia atravessada pelo ideal de competência na qualidade de expressão da ideologia neoliberal.</p> <p>-----</p> <p>Consideram-</p>	<p>Segundo a autora, a invasão da tecnologia na educação tende a favorecer a formatação do pensar pré-definido e, portanto,</p>	<p>Considera-se o caráter contraditório da educação.</p> <p>-----</p> <p>Indica-se a redução da formação às necessidades postas pelo mercado e</p>	<p>Defendem-se conceitos e práticas em psicologia escolar com finalidades que visem transformar a realidade; a autora reconhece,</p>	<p>Na relação indivíduo-sociedade, um expressa o outro, mas um não é o outro.</p> <p>-----</p> <p>O homem faz história, mas não a</p>

	<p>psicologia e a educação no Brasil e destaca-se o movimento de crítica à psicologia escolar.</p> <p>-----</p> <p>Segundo o autor, as críticas à ciência psicológica às vezes perdem de vista a sociedade - como se não houvesse relação entre os modos de atuação da psicologia e os rumos da sociedade. A própria legislação referente ao exercício profissional do psicólogo legitima as práticas de ajustamento do indivíduo ao existente; criticam-se os laudos, mas vive-se numa sociedade laudatória.</p>	<p>todo tipo de modelagem de pessoas.</p> <p>-----</p> <p>Apresenta-se o problema da ideologia da razão tecnológica na relação da psicologia com a educação escolar.</p> <p>-----</p> <p>Aponta-se o quanto a psicologia responde às demandas de adaptação social dos indivíduos e, assim, faz-se ideológica.</p> <p>-----</p> <p>A questão-chave da formação crítica em psicologia é a seguinte: resistir à dominação.</p> <p>-----</p> <p>A leitura medicalizada da situação das crianças nas escolas enquanto expressão da ideologia</p>	<p>e, portanto, da utilização tecnológica da ciência psicológica a serviço do controle e dominação do indivíduo – isto é, o uso da tecnologia psicológica como fim em si mesma e não como meio para a superação de contradições</p> <p>-----</p> <p>A crítica aos instrumentos de avaliação psicológica não deveria conduzir ao abandono dos mesmos, uma vez que a ideologia não está no instrumento, mas o transcende e refere-se à lógica da conjuntura social.</p> <p>-----</p> <p>Avaliações que apenas confirmam suposições.</p>	<p>pensar os problemas da ciência psicológica como se eles fossem inerentes à psicologia, já que tais problemas (criticados e criticáveis) antecedem a psicologia; sendo assim, a psicologia justifica, enquanto ciência, um movimento social que já estava em curso antes de seu advento.</p> <p>-----</p> <p>A crítica aos problemas da escola não pode vir apenas da psicologia, mas deve ser articulada a outros domínios e disciplinas.</p> <p>-----</p> <p>Fala-se em massificação da formação no contexto educacional.</p>	<p>-----</p> <p>partir da análise do quanto a psicologia contribui no que tange à sustentação da dicotomia</p> <p>-----</p> <p>O autor não localiza, nos prontuários, as tensões na relação entre indivíduo e sociedade no contexto do atendimento às crianças, já que as psicoterapias visam ao ajustamento do indivíduo à totalidade.</p> <p>-----</p> <p>A restrição do olhar à dimensão individual da criança não denota atenção ao indivíduo, mas exprime uma ideia abstrata de indivíduo, desarticulada da mediação social e, portanto, ideológica.</p>	
22 - Tonus (2009)	<p>Apresenta-se a psicologia sócio-histórica (ou psicologia histórico-cultural) na qualidade de uma “nova psicologia” que supera a crise do objetivismo</p>	<p>Admite-se que uma sociedade capitalista e neoliberal é um terreno fértil para se fortalecer o subjetivismo na qualidade de ideologia sustentada pela ciência</p>	<p>A autora menciona o problema de uma redução técnica da psicologia no campo da educação (a psicologia enquanto instrumento de resolução de desajustes</p>	<p>Critica-se a pedagogia do “aprender a aprender” e a noção de competência que têm marcado as abordagens educacionais alinhadas à perspectiva neoliberal.</p>	<p>Busca-se articular a psicologia sócio-histórica à pedagogia histórico-crítica para a promoção de um plano de ensino que deve nortear a formação</p>	<p>Defende-se a mudança da sociedade por meio da mudança da consciência do indivíduo que, segundo a abordagem teórica que fundamenta a pesquisa, é considerado</p>

	<p>e também do subjetivismo na ciência psicológica.</p> <p>-----</p> <p>Deve-se reconhecer o caráter esclarecedor das teorias tradicionais da ciência psicológica; no entanto, a psicologia a ser levada ao professor é a psicologia sócio-histórica (articulada à pedagogia histórico-crítica).</p> <p>-----</p> <p>Trata-se da “condição humana” e, com isso, nega-se a natureza.</p> <p>-----</p> <p>Psicanálise é reduzida à condição de ideologia reacionária.</p>	<p>psicológica (conhecer o aluno para ajustá-lo à escola) a fim de omitir as contradições da sociedade</p> <p>-----</p> <p>À educação não cabe revolucionar a sociedade, mas por ela se pode opor resistência à ideologia e à alienação próprias do modo de produção capitalista.</p> <p>-----</p> <p>A ideologia molda o pensamento do indivíduo segundo os interesses da classe que detém o poder sobre os meios de produção e reprodução da realidade material.</p>	<p>escolares).</p> <p>-----</p> <p>Instrumentos de avaliação psicológica (testes) são vistos como ferramentas ideológicas da ciência psicológica objetivista a serviço do liberalismo; são usados para situar o indivíduo no seu devido lugar na estrutura da sociedade dividida em classes, isto é, pensa-se a ideologia a partir dos instrumentos</p> <p>-----</p> <p>Psicologia behaviorista na educação: a eficiência enquanto critério de inclusão da perspectiva tecnicista.</p>	<p>-----</p> <p>Critica-se o ecletismo teórico de professores que se dizem orientados por teorias psicológicas em sua atividade docente.</p> <p>-----</p> <p>Aponta-se a incoerência de leituras e apropriações liberais de uma obra referenciada na dialética marxista - no caso, a obra de Vygotsky - entende-se aqui essa incoerência enquanto expressão ou efeito da falácia que caracteriza a formação cultural no contexto do capitalismo tardio.</p>	<p>do professor; afirma-se o caráter de utilidade de um discurso psicológico à formação do professor e à futura atividade profissional do educador.</p> <p>-----</p> <p>Consideram-se os limites socialmente impostos à educação humanizante e, entretanto, tais limites não devem, segundo a autora, desencorajar articulações teórico-práticas.</p> <p>-----</p> <p>Apresenta-se um discurso teórico que parece se caracterizar por um engajamento imediato.</p>	<p>como sendo determinado pelo mundo ao mesmo tempo em que produz o mundo; a autora apoia-se em Marx para fazer a defesa dessa concepção: a circunstância faz o homem tanto quanto o homem faz circunstância - mas hoje o indivíduo é muito mais cerceado do que livre em relação à possibilidade de exercício da atividade política no que tange à alteração dos rumos do existente no contexto da sociedade administrada - limite cuja negação é problemática</p>
23 - Souza (2010)	<p>Destacam-se os aspectos regressivos da ciência psicológica aplicada à educação escolar nas abordagens tradicionais; busca-se a superação de abordagens subjetivistas / objetivistas por meio da psicologia histórico-cultural.</p>	<p>A autora afirma que, no Brasil, a dimensão ideológica da ciência psicológica começa a ser discutida no interior da psicologia escolar; ela entende o conceito de ideologia a partir das teorias de Marx e</p>	<p>Sofisticações tecnológicas na qualidade de recursos diagnósticos de supostos transtornos / distúrbios que, por sua vez, ocultam a condição desfavorável ao ensino e, portanto, sugerem a crítica a uma educação medicalizada</p> <p>-----</p>	<p>Aponta-se, já no início do trabalho, o caráter contraditório da escola.</p> <p>-----</p> <p>Critica-se o ensino como mercadoria, a educação flexível e adaptada a um ideário neoliberal, concepções de ‘professor facilitador’ e de ‘aprender</p>	<p>Afirma-se um lugar para uma psicologia engajada, socialmente implicada com ideias e práticas de emancipação frente à queixa escolar.</p> <p>-----</p> <p>Segundo a autora (e a partir dos dados de sua pesquisa), é</p>	<p>Coerente com o referencial teórico adotado, a concepção de indivíduo enquanto “produto e produtor da realidade material” faz com que se defenda a atividade humana na direção da mudança das condições</p>

	<p>-----</p> <p>Reconhece que, apesar das críticas pertinentes, a teoria da carência cultural promoveu avanços em relação às concepções biologicistas de homem.</p>	<p>Engels.</p> <p>-----</p> <p>A adaptação na qualidade de ideologia: o bom aluno como aquele que se ajusta e aquele que “não dá trabalho”; que executa aquilo que se espera dele.</p>	<p>A difícil conciliação entre tornar visíveis os conflitos da instituição escolar e favorecer a humanização das relações: psicólogo, técnico da mediação de conflitos.</p>	<p>a aprender’.</p> <p>-----</p> <p>A partir da análise da atuação do psicólogo na educação, verifica-se a presença de concepções conflitantes entre si e de apropriações equivocadas.</p>	<p>possível supor a apropriação de teorias críticas que orientem a atuação institucional do psicólogo na educação; tais avanços não excluem os desafios e os limites.</p>	<p>objetivas.</p> <p>-----</p> <p>Contradição presente no discurso (importante e necessário) da inclusão na escola da sociedade marcada por uma lógica estrutural excludente.</p>
24 - Barbosa (2011)	<p>A crítica ao positivismo não dispensa seu valor e seu potencial esclarecedor; a história das relações da psicologia com a educação escolar no Brasil é lida de maneira a considerar o avanço e o retrocesso de cada etapa do percurso.</p> <p>-----</p> <p>Mesmo as criticadas e criticáveis concepções positivistas são pensadas naquilo que contribuíram em termos de rigor nos métodos de pesquisa científica em psicologia e, portanto, seu potencial esclarecedor não chega a ser negado pela autora.</p>	<p>A ideologia é pensada a partir das teorizações de K. Marx e F. Engels em “A Ideologia Alemã”; embora a autora reconheça o entusiasmo dos autores pelo avanço do discurso científico no intuito de desvelar as aparências dos registros do empírico, reconhece também que, já a partir dos autores se poderia pensar o caráter ideológico da ciência à medida que se articula à divisão social do trabalho no interior da lógica do modo de produção capitalista.</p>	<p>A autora faz a crítica da tecnologia psicológica aplicada à educação escolar sem deixar de apontar que a maneira como se utilizaram as técnicas - os instrumentos de avaliação psicológica, p. ex. - nem sempre se mostravam consonantes com ideias e proposições daqueles que criaram tais instrumentos</p> <p>-----</p> <p>A crítica aos testes não impediu a autora de reconhecer o papel de tais instrumentos na conquista de outros espaços e inserções da psicologia (p/ além do laboratório).</p>	<p>A autora e os depoentes da pesquisa (personagens relevantes da história da psicologia educacional e escolar no Brasil) se referem a problemas da formação do psicólogo e, no entanto (salvo certas exceções em algumas das passagens do texto e das entrevistas), pouco se articula a problemática da formação aos rumos da sociedade.</p> <p>-----</p> <p>Afirma-se a contradição da escola na sociedade; a escola não é somente um braço da ideologia dominante, mas também favorece o pensamento.</p>	<p>Afirma-se que, a partir da crítica, o campo de atuação da psicologia escolar recrudescer e o psicólogo recua frente às atuações alternativas; no entanto, é o caso de se questionar se o psicólogo recua ou se é confrontado pelos limites impostos a uma atuação orientada por uma perspectiva crítica.</p> <p>-----</p> <p>Defende-se que a ciência psicológica cumpra um papel social e não apenas técnico e adaptativo.</p> <p>-----</p> <p>Aponta-se a polêmica da inserção do psicólogo nas escolas.</p>	<p>A concepção segundo a qual as mudanças na sociedade ocorrem a partir da tomada de consciência do indivíduo não deixa de dizer uma verdade (já que não há mudança se não houver consciência do que se quer mudar); porém, a ênfase nessa concepção pode negar - por meio da defesa da noção de que o indivíduo é igualmente produto e produtor da realidade - a impotência objetiva que está posta à atividade humana no interior da sociedade plenamente administrada</p>
25 - Gomes (2012)	A autora se	Fala-se da	Destaca-se o	Defende-se a	Enfatiza-se o	As autorias

	<p>dispõe a discutir avanços e desafios da atuação psicológica na educação escolar.</p> <p>-----</p> <p>Opera-se com a noção de queixa escolar e, portanto, a partir da interlocução entre os participantes da rede de relações em torno da educação inclusiva, da formação docente e das políticas públicas em educação.</p> <p>-----</p> <p>Aponta-se como um dos desafios postos ao psicólogo escolar a espera de educadores por uma atuação clínica na escola.</p>	<p>influência da ideologia liberal no início do processo de construção identitária do psicólogo no Brasil.</p> <p>-----</p> <p>Discute-se a expansão do ensino obrigatório no Brasil a partir da década de 70 articulada à ideologia das teses da carência cultural.</p> <p>-----</p> <p>Insiste-se numa função ideológica da ciência psicológica em suas formulações tradicionais; há que se questionar se é possível reduzir a psicologia à ideologia. Defende-se aqui que não é razoável fazê-lo.</p>	<p>caráter tecnicista da psicologia na educação desde o início da história da relação entre as áreas.</p> <p>-----</p> <p>Fala-se da ideologia da razão técnica na relação da psicologia com a educação inclusiva e da exclusão a serviço de interesses históricos.</p> <p>-----</p> <p>Destaca-se o olhar técnico / diagnóstico da ciência psicológica na relação com a escola pela crítica à educação medicalizada</p> <p>-----</p> <p>Testes e laudos psicológicos enquanto instrumental técnico ideológico.</p>	<p>“perspectiva crítica em psicologia escolar” como um todo teórico praticamente homogêneo, deixando-se de explicitar que existem diferenças teóricas e conceituais entre os(as) autores(as) de referência do trabalho.</p> <p>-----</p> <p>Aborda-se a questão das equipes com profissionais de diferentes áreas. Sobre isso, coloca-se a questão: de que modo superar um pensamento fragmentado sem perder o específico de cada área?</p> <p>-----</p> <p>A formação articulada ao perfil de um profissional competente e habilitado.</p>	<p>esforço de se operar junto à rede de instituições escolares a partir da perspectiva crítica em função dos limites históricos postos a tal perspectiva.</p> <p>-----</p> <p>A ideia de que um pensamento crítico deve unir, pela dialética, ação e reflexão parece sugerir uma continuidade imediata entre a teoria e a práxis.</p> <p>-----</p> <p>A teoria na qualidade de instrumento de mudança da realidade (desvelar para mudar). Permanece o risco de negação dos limites objetivos.</p>	<p>de referência do trabalho indicam uma concepção de indivíduo balizada pela leitura da psicologia histórico-cultural (o indivíduo é produto e produtor da realidade).</p> <p>-----</p> <p>O psicólogo é visto como profissional que promove a expansão do potencial humano; no entanto, falta a crítica que aponte para obstáculos objetivos à individuação (a sociedade não tem permitido a existência do indivíduo; o que a psicologia promove ou pretende promover não seria a caricatura do indivíduo?).</p>
26 - Lima (2012)	<p>O método experimental e o trabalho psicométrico enquanto suportes de consolidação de uma psicologia científica na relação com a educação escolar.</p> <p>-----</p> <p>Trabalha-se</p>	<p>A crítica ideológica enquanto exercício de situar os discursos científicos, chegar às suas origens históricas e desvelar os interesses (definição de José de S. Martins).</p>	<p>Diagnósticos psicológicos que geram rótulos para crianças e adolescentes – precisaria ser discutida a questão da sociedade que pede a criação de rótulos para se sustentar.</p> <p>-----</p>	<p>A legislação atual para a formação em psicologia enfatiza a lógica da competência / habilidade (que, por sua vez, não é criticada) e pretende favorecer os ideais de cidadania e</p>	<p>A autora afirma que não pensa a relação entre a teoria e a prática de uma maneira imediata, mas mediada e dialética.</p> <p>-----</p> <p>Defende-se a passagem do plano teórico ao plano da</p>	<p>Concepção de indivíduo (coerente com a teoria que orienta o trabalho da autora) – produto e produtor das condições sociais e históricas.</p> <p>-----</p> <p>Discute-se o papel da</p>

	<p>a partir do conceito de “queixa escolar”; no entanto, aponta-se o risco de o conceito de “queixa escolar” também induzir à criação de rótulos na atuação dos psicólogos: “criança com queixa escolar”, “caso de queixa escolar”.</p>	<p>----- Destaca-se a concepção liberal da ideologia, que reduz ao indivíduo o que se refere à sociedade. ----- A autora localiza a ideologia no instrumento de avaliação psicológica – como se a ideologia não estivesse para além do instrumento enquanto tal.</p>	<p>Crítica-se o caráter estritamente técnico, pragmático e fragmentado da ciência psicológica na educação. ----- Fala-se da importância de valorizar o professor e de negar o fetiche da psicologia que vai à escola para resolver as questões da instituição.</p>	<p>da formação p/ trabalho: a formação é reduzida à adaptação à realidade. ----- Crítica à provável situação de priorização da formação do psicólogo em relação à qualidade dos serviços prestados à população no plano do estágio em psicologia escolar.</p>	<p>prática – do acadêmico ao âmbito institucional escolar no intuito de se transformar a realidade; a formação enquanto um veículo da crítica e da reflexão que conduz às necessárias mudanças. ----- Uma ciência socialmente implicada deve visar as mudanças.</p>	<p>educação na individuação e o papel do indivíduo na educação, visando a tomada de consciência crítica para favorecer mudanças na realidade concreta; faltaria apontar os limites que se impõem a tal objetivo no contexto da falsa formação socializada.</p>
27 - Oliveira (2013)	<p>Apontam-se as relações das teorias e tendências científicas com as condições objetivas da sociedade ----- A criticidade da teoria não deve ser reduzida à consideração de questões sociais; resta saber como são pensadas as questões.</p>	<p>Consideram-se mudanças históricas do conceito de ideologia. ----- Uma falsa nivelção de classes atua na qualidade de ideologia e “disfarça” os conflitos da luta de classes. ----- A ideologia da gestão técnica dos indivíduos.</p>	<p>O autor faz a crítica de uma razão tecnológica, da eficiência relacionada à adaptação do indivíduo ao existente e da redução da ciência à condição de mercadoria e tecnologia aplicada ao âmbito da educação a serviço do controle social.</p>	<p>Abordagens teóricas em destaque no âmbito da formação em psicologia (eficientes) não sugerem quaisquer riscos ao sistema de dominação. ----- Os padrões dominantes de conduta impedem os processos de individuação dos homens.</p>	<p>Há que se discutir a impotência social de um pensamento crítico no interior da sociedade industrial. ----- A prática da psicologia na educação ao longo das décadas: um exercício de avaliação e controle, visando a eficiência.</p>	<p>Indica-se, a partir da teoria crítica, uma infeliz condição do indivíduo: apêndice da maquinaria, absorvido pelo aparato da sociedade e escravo de instrumentos criados por ele para sua liberdade; ou se adapta ou paga o preço da condição de excluído.</p>

Quadro 4: Elementos extraídos da leitura dos 27 trabalhos selecionados e que podem ser pensados a partir das seis categorias de análise que foram definidas e apresentadas no terceiro capítulo da presente pesquisa.

A seguir o quadro com informações referentes à formação (inicial/continuada) dos autores dos 27 trabalhos que foram selecionados para integrar o material de análise da presente pesquisa:

TRABALHOS	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	LDOC / PÓS-D
1 - Sant'Anna (1984)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	-----
2 - Almeida (1985)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	-----
3 - Kodato (1987)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	-----
4 - Sonzogno (1987)	Pedagogia	Educação	Educação	-----
5 - Urt (1989)	Psicologia, Pedagogia e Administração	Educação	Educação	----- ----- -----
6 - Castanho (1990)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Pós-Doutorado Educação
7 - Yazlle (1990)	Psicologia	Educação	Educação	-----
8 - Voltolini (1994)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Pós-Doutorado Psicopatologia e Psicogênese
9 - Cunha (1994)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	-----
10 - Gomes (1995)	Psicologia	Educação	Psicologia	-----
11 - Corrêa (1995)	Psicologia	Educação	Educação	-----
12 - Souza (1996)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Livre-Docência em Psicologia
13 - Ragonesi (1997)	Psicologia	Educação	Psicologia	-----
14 - Margotto (2000)	Psicologia	Educação	Educação	Pós-Doutorado Psicologia e Ciências da Educação
15 - Feijó (2000)	Psicologia e Pedagogia	Psicologia	-----	----- -----
16 - Viotto Fº. (2001)	Psicologia e Educação Física	Educação	Educação	Pós-Doutorado Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano
17 - Araújo (2004)	Psicologia	Educação	-----	-----
18 - Viotto Fº. (2001)	Psicologia e Educação Física	Educação	Educação	Pós-Doutorado Psicologia da Educação e

				Desenvolvimento Humano
19 - Vieira (2008)	Psicologia	Psicologia	Educação	-----
20 - Monte (2008)	Psicologia	Psicologia	Educação	-----
21 - Dias (2008)	Psicologia	Educação	-----	-----
22 - Tonus (2009)	Psicologia e Pedagogia	Educação	Educação	----- -----
23 - Barbosa (2011)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	-----
24 - Gomes (2012)	Psicologia	Psicologia	-----	-----
25 - Lima (2012)	Psicologia	Psicologia	-----	-----
26 - Souza (1996)	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Livre-Docência em Psicologia
27 – Oliveira (2013)	Psicologia	Psicologia	Educação	-----

Quadro 5: Dados a respeito da formação (inicial e continuada) dos autores dos 27 trabalhos seleccionados.

ANEXO II – RESUMOS

REFERENCIAIS TEÓRICO-CRÍTICOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE / TRABALHOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

1) Título - A psicologia escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva

Autor(a): Heloísa Helena Nunes Sant'Anna **Orientador(a):** Maria Alice Vanzolini da Silva Leme

Ano de publicação do trabalho: 1984

Instituição: Universidade de São Paulo

Tese de Doutorado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP e na Faculdade de Educação da USP

Resumo: Avaliação da psicologia escolar em São Paulo, através do estudo de seu status legal, histórico, dos eventos mais significativos ligados à sua evolução e uma análise da prática de alguns psicólogos que atuam na cidade de São Paulo. Trata-se de um estudo descritivo de campo, para o qual utiliza entrevistas, observações de encontros e análise de documentos. Os dados obtidos mostram que, embora a identidade e utilidade do psicólogo escolar sejam ainda assunto em discussão, alguns padrões de atuação já estão se delineando, como fruto da evolução da prática desses profissionais, sob a influência do atual contexto educacional brasileiro. O trabalho analisa também os subsídios que a prática dos profissionais em campo pode fornecer à formação do psicólogo escolar.

2) Título – Psicologia e educação nas perspectivas liberal e socialista

Autor(a): Angela Maria de Oliveira Almeida

Orientador(a): Dermeval Saviani

Ano de publicação do trabalho: 1985 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Educação)

Disponível na Faculdade de Educação da USP

Resumo: Este trabalho propôs-se a rever a Psicologia da Educação a partir de uma retomada da configuração da Psicologia como Ciência e das suas relações com as propostas liberal e socialista da educação. O encaminhamento dos estudos nessa direção pôde evidenciar que as relações entre Psicologia e Educação antecedem uma visão de homem e de mundo determinada que lhes dá sustentação.

3) **Título** – Psicologia escolar: o fracasso na tarefa

Autor(a): Sérgio Kodato

Orientador(a): Melany Schwartz Copit

Ano de publicação do trabalho: 1987

Instituição: Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Este estudo é uma investigação a respeito do fracasso em Psicologia Escolar. Baseado nas concepções teóricas de Pichon-Rivière (1982), postulava enquanto hipótese que um dos fatores determinantes do fracasso é a desarticulação entre estratégia-tática-técnica-logística na prática institucional do psicólogo escolar. Para demonstrar tal hipótese, coordenei um grupo operativo com psicólogos escolares, que elegeu como tema-tarefa de discussão, a antiga polêmica “psicólogo escolar: educador ou clínico”. Tal conflito configurou uma divisão entre os membros grupais, que apesar de assinalada, explicitada e confrontada, não foi superada. O resultado do grupo operativo acabou sendo uma *cisão* na dinâmica grupal, nas reações contra-transferenciais do investigador e percebemos que ela, no grupal, era tanto uma projeção de fantasias inconscientes do coordenador-investigador, quanto uma reprodução de práticas sociais incorporadas historicamente. A leitura do grupal, enquanto *cisão*, era uma defesa, um recorte epistemológico insustentável: pensamento e sentimento como entidades distintas, a serem articuladas dialeticamente. Passamos a investigar a dicotomia razão-emoção no mundo externo-interno, identificando uma razão que, nas palavras de Nietzsche é “tirânica”, e que impede a vida, o instinto, o desejo. Reconhecendo as marcas deixadas por uma razão tirânica, tanto nos nossos objetos infantis internos danificados, quanto no neurótico cotidiano escolar, este estudo, ao seu final, procura constituir-se enquanto ruptura, da mistificação do pensamento como bem elevado e supremo, da primazia da razão sobre o instinto. Não pretendemos afirmar verdades, somente fornecer interpretações. De há muito perdi as ilusões de ser científico; neste estudo passei a desconfiar de modelos que pretendem ensinar-nos a prática dialética. A articulação não é entre a estratégia, a tática, a técnica e a logística, mas entre o desejo e a produção social. Isto não é uma conclusão, apenas um arriscar um pensamento, numa hora em que não se pode calar.

4) **Título** – Aspectos da produção científica da psicologia da educação no Brasil no período de 1970-1982

Autor(a): Maria Cecília Sonzogno

Orientador(a): Bernardete Angelina Gatti

Ano de publicação do trabalho: 1988 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na Faculdade de Educação da USP e no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Este estudo consiste na análise de parte da produção científica da Psicologia da Educação, a partir das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação, entre 1970 e 1982, em termos de seus conteúdos. As principais características dessa produção podem ser assim resumidas: uma marcante presença de estudos empíricos, de aplicação de conhecimento, sob a influência de duas abordagens, principalmente, a comportamental e a psicométrica, cujo suporte bibliográfico é basicamente estrangeiro. A quase totalidade das investigações tem-se efetuado em contextos escolares (alunos e professores). Os procedimentos adotados são combinações de técnicas para as situações de teste ou de manipulação de variáveis. Com relação aos problemas investigados, tal é a fragmentação de interesses e questões que se torna impossível reunir seus resultados de modo a construir um quadro mais amplo a partir dos questionamentos investigados ou de uma abordagem teórica. O mesmo ocorre com relação aos sujeitos dos estudos. A análise permitiu evidenciar nessa tese de que, ao contrário de algumas críticas, as abordagens comportamental e psicométrica não são responsáveis pela crise de conhecimento das áreas, mas, ao contrário, nenhuma abordagem responde de maneira significativa nem em termos de produção de conhecimento nem em termos de transformação da realidade. Várias foram as razões elencadas para esse fato. E, parece-nos, após essa análise, como sendo um problema, em grande parte, metodológico. Uma proposta metodológica possível de ser aproximada desta área seria uma das posições da epistemologia das ciências sociais. Essa proposta colocaria o conhecimento como uma interpretação (representação, não total) da realidade e como algo aproximativo. E esse conhecimento implica os conceitos de retificação e reflexividade (transformação da cultura), um novo conceito de determinismo e novas lógicas.

5) Título – A psicologia na educação: do real ao possível

Autor(a): Sonia da Cunha Urt

Orientador(a): Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Ano de publicação do trabalho: 1989 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Educação)

Disponível na Faculdade de Educação da USP e na internet

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo compreender a situação de "crise" da psicologia na educação, recuperando suas marcas históricas e epistemológicas, apontando a perspectiva histórico-crítica como uma possibilidade para romper e superar os entraves da psicologia "tradicional". Partimos inicialmente do questionamento da psicologia da educação, analisando as relações da psicologia com a educação, a sua concepção, a delimitação e o desenvolvimento de sua produção a fim de melhor compreender a situação de "crise" dessa disciplina. Como uma alternativa para a psicologia na educação abordamos e apontamos a psicologia numa perspectiva histórico-crítica, fundamentada no materialismo dialético. Além dessas reflexões teóricas, o presente estudo visa, através da análise de depoimentos de professores especialistas em "psicologia da educação", compreender a sua percepção dessa "crise" e conhecer as possibilidades por eles apontadas para a sua superação. Este estudo nos permite caracterizar a função adaptativa e reguladora assumida pela psicologia "tradicional", reforçar a necessidade da sua recuperação histórica e epistemológica; designar essa área não mais como psicologia da educação, e sim

psicologia na educação; reafirmar a importância do fenômeno psicológico para a educação numa perspectiva do materialismo dialético, considerando desenvolvimento, aprendizagem, pensamento e linguagem (a articulação entre eles) como construtos teóricos que merecem ser especificamente tratados pela Psicologia da Educação. Finalmente, permitiu-nos constatar os desafios e limitações dos conhecimentos psicológicos para a educação.

6) Título – Possibilidades e limites de um trabalho em psicologia escolar: relato de experiência

Autor(a): Marisa Irene Siqueira Castanho

Orientador(a): Eda Marconi Custódio

Ano de publicação do trabalho: 1990

Instituição: Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Relata experiência educacional vivida por psicólogo escolar, no período de 1978 a 1988, junto a um grupo de educadores de escola católica, interessado em atuar num modelo de educação interativa e participativa, buscando um referencial teórico-prático comum, que o orientasse na ação com o aluno e na avaliação dos objetivos propostos. Relata as dificuldades encontradas pelo grupo advindas de vários aspectos: dificuldade de definição e operacionalização dos objetivos relativos à educação humanizadora; dificuldade para abandonar um referencial individual em busca de um referencial comum; impasses criados pelo confronto de linguagens diferentes: da instituição, dos professores e da equipe técnica, da qual faz parte o psicólogo escolar. Os procedimentos adotados na dinamização do grupo de professores baseiam-se na abordagem centrada na pessoa e na técnica dos grupos operativos, utilizados em momentos distintos. Os resultados demonstram que a abordagem centrada na pessoa não se mostrou eficiente face às demandas impostas pelo próprio grupo e a técnica dos grupos operativos, embora respondesse às necessidades do grupo, mostrou-se ameaçadora pela explicitação de sentimentos e de conflitos básicos do grupo e da instituição. Propõe que se repense a atuação do psicólogo escolar e sugere alguns itens como ponto de partida para uma ação mais crítica.

7) Título – A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária

Autor(a): Elisabeth Gelli Yazlle

Orientador(a): Maria Regina Maluf

Ano de publicação do trabalho: 1990 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: O presente trabalho originou-se a partir de uma permanente preocupação em nossa trajetória de vida acadêmica e profissional e que diz respeito, fundamentalmente, ao estudo das seguintes questões: em que bases históricas se construiu a psicologia escolar no Brasil e, em especial, como se desenvolveu e vem sendo exercida no Estado de São Paulo?; considerando a complexidade da escola enquanto instituição, os psicólogos escolares que estão sendo formados pelos cursos superiores do Estado de São Paulo estarão preparados para exercerem sua profissão de modo a não reproduzirem o caráter individualizador, descontextualizado do "modelo médico" presente nas práticas verificadas no decorrer de sua história?; a universidade e os cursos superiores poderão representar um espaço institucional onde a formação dos psicólogos escolares supere o caráter conservador dessa especialidade e prepare profissionais competentes para atuarem criticamente na realidade concreta? Através do estudo histórico da psicologia aplicada à educação, em especial na realidade brasileira, pudemos verificar que essas duas áreas se constituíram em mecanismos aliados ao sistema, no sentido de alinharem os indivíduos - especificamente os escolares - aos padrões de ajustamento estabelecidos pela sociedade; verificamos, no entanto, que essas áreas - principalmente a educação - também têm sido, em diversos momentos, espaços de resistência, onde surgiram propostas progressistas que contemplavam o homem no contexto de suas relações sociais. A fim de conhecermos a formação dos psicólogos escolares no Estado de São Paulo, nos propusemos a estudá-la tanto sob a perspectiva das faculdades - através dos programas ministrados na área de psicologia escolar de doze cursos superiores de psicologia - quanto sob a perspectiva dos estudantes - através das respostas de 384 alunos de dez cursos, dadas a um questionário. Essas duas perspectivas nos mostraram que, no conjunto dos dados, o psicólogo escolar está sendo preparado para atuar junto à clientela de baixo nível sócio-econômico, presente na escola pública de 1º grau, porém com um enfoque que privilegia ações individualizantes visando ao tratamento dos distúrbios de aprendizagem centrados na criança; tais características revelam também a desarticulação entre os programas teóricos, onde os alunos entram em contato com algumas leituras que consideram os aspectos sociais e institucionais, porém se exercitam, nos estágios, através de práticas remediativas. Entretanto, estudando-se cada um dos cursos, foi possível verificar-se a existência de alguns trabalhos, na área de psicologia escolar, onde a articulação teoria/prática parece estar presente. Finalmente, apresentamos uma experiência de ensino na disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem realizada com vinte alunos de psicologia de uma universidade pública do Estado de São Paulo, que nos mostrou tanto a viabilidade de se preparar psicólogos para atuarem em uma perspectiva crítica e não reprodutivista, como a necessidade de que a universidade e os cursos superiores de psicologia se disponham a aproximar-se da realidade concreta que os cerca, procurando compreendê-la e nela buscar o sentido de sua produção e de sua própria existência.

8) Título – Psicólogo escolar ou co-pedagogo? Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar

Autor(a): Rinaldo Voltolini

Orientador(a): Mauro Martins Amatuzzi

Ano de publicação do trabalho: 1994

Instituição: Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Pretendendo ser uma contribuição ao debate sobre o papel do psicólogo escolar, este trabalho procurou problematizar uma posição, construída historicamente e genericamente definida, que, frequentemente, vem sendo ocupada por este profissional, e que aparece como expressão “natural” de um trabalho na escola: a posição de co-pedagogo. Um percurso pela história da Psicologia e da Educação Escolar, demonstrou-nos que uma certa aproximação entre esses dois campos havia garantido o surgimento de uma demanda de psicólogos na escola, ao mesmo tempo em que lhes prescrevia um certo tipo específico de exercício profissional, condicionado pelos interesses pedagógicos. Resolveu-se, então, investigar o trabalho pedagógico cotidiano, com o objetivo de verificar em que se constituem estes interesses pedagógicos e o que significa, para o psicólogo escolar, trabalhar em contiguidade com eles. A partir de uma das situações deste cotidiano - o conselho de classe - efetuou-se, em uma única escola, um estudo crítico, buscando apreender o reflexo destes interesses na ação pedagógica. Este estudo demonstrou-nos que os interesses pedagógicos são, na verdade, a reprodução dos interesses dominantes, ao nível da instituição, mistificados, porém, pelos argumentos da finalidade educativa. Fato este que denuncia que o trabalho do psicólogo escolar atrelado a estes interesses, torna-se um trabalho ideologicamente determinado. O contato mais detido com esta perspectiva de trabalho revelou-nos a predominância de um modelo científico-tecnista para a Psicologia, o que nos levou a postular um outro modelo: o modelo clínico-institucional, como uma alternativa epistemológica para a Psicologia e profissional para o psicólogo.

9) **Título** – Psicologia na escola: caminhos de uma prática

Autor(a): Beatriz Belluzzo Brando Cunha

Orientador(a): Maria Cristina Machado Kupfer

Ano de publicação do trabalho: 1994

Instituição: Universidade de São Paulo

Tese de Doutorado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Defende uma prática da psicologia na escola com grupos de professores, alunos e mães. Considera questões como os conhecimentos da sociologia da educação, a subjetividade, a demanda escolar para atendimento psicológico de crianças com problemas de aprendizagem, o desejo de que a escola promova educacionalmente seus alunos, de forma também enriquecedora para seus professores. Utiliza uma estratégia que permite o estabelecimento de um espaço psicológico, onde a escuta e a livre circulação da palavra são possíveis, potencializando as percepções e os vínculos estabelecidos entre os indivíduos. Conclui que os professores buscam suas lembranças mais remotas, desencadeadas pelos conteúdos relativos a alguns alunos, modificando o olhar e as possibilidades de relações entre eles; os alunos reelaboram de forma criativa seus vínculos com as pessoas e suas relações com a aprendizagem, desenvolvendo, assim, suas potencialidades de forma construtiva; por fim, as mães trazem e modificam suas percepções sobre a escola, seus filhos e sua família, contribuindo com elementos desta rede de relações.

10) Título – Atuação do psicólogo escolar: teoria, prática e compromisso social

Autor(a): Vera Lucia Trindade Gomes

Orientador(a): Geraldina Porto Witter

Ano de publicação do trabalho: 1995

Instituição: Universidade de São Paulo

Tese de Doutorado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Analisa a atuação do psicólogo escolar, considerando o desafio deste profissional de contribuir com a instituição escolar dentro dos recursos teórico-metodológicos que possui, colocando-se a serviço de sua clientela. Realiza três estudos para analisar a atuação profissional deste psicólogo: 1 - pesquisa bibliográfica com revisão da literatura nacional e estrangeira sobre o trabalho do psicólogo na educação; 2 - pesquisa de campo sobre a percepção que tem a equipe de profissionais de educação sobre este profissional; 3 - estudo comparativo dos resultados dos dois estudos anteriores. Os resultados apontam que a literatura internacional apresenta uma ação ampla para o psicólogo escolar, integrada com a comunidade onde está inserida sua clientela, abrangendo atividades de diagnóstico, intervenção, avaliação e pesquisa a partir de uma sólida formação teórica. Por outro lado, as equipes escolares propõem para o psicólogo escolar ações de caráter imediatista sem considerar a origem dos problemas em pauta. No plano teórico, faz o rompimento com as formas conservadoras e insuficientes para lidar com a dinâmica escolar, mas, na prática, o psicólogo ainda possui para trabalhar uma bagagem de conhecimento que não o instrumentaliza satisfatoriamente. Assim, é necessário rever a universidade para que ela possa preparar recursos humanos que efetivamente atendam as necessidades do meio escolar.

11) Título – O psicólogo escolar de hoje... o fracasso escolar de sempre

Autor(a): Maria Angela Monteiro Corrêa

Orientador(a): Cecília Azevedo Lima Collares

Ano de publicação do trabalho: 1995

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na internet

Resumo: O fracasso escolar na 1ª série do 1º grau é ainda um desafio para o sistema educacional e a escola tende a eleger o psicólogo escolar como o profissional capaz de resolver esta questão. Este estudo tem dois grandes objetivos. Primeiro, investigar e analisar as causas do fracasso escolar em duas escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, através das representações dos pais, dos professores e dos alunos e, segundo, analisar a formação, atuação e produção acadêmica do psicólogo escolar no Brasil, para verificar sua adequação à escola hoje. Concluiu-se que a gestão, as relações interpessoais e os preconceitos dão sustentação a esse fracasso e que o psicólogo escolar, neste momento, não é o profissional mais indicado para resolver diretamente esta problemática. O fracasso escolar é uma questão política e pedagógica. Esta deve ser resolvida na escola por seus profissionais e aquela através de medidas efetivas do governo.

12) Título – Queixa escolar e a formação do psicólogo**Autor(a):** Marilene Proença Rebello de Souza**Orientador(a):** Maria Helena Souza Patto**Ano de publicação do trabalho:** 1996**Instituição:** Universidade de São Paulo**Tese de Doutorado (Psicologia)****Disponível no Instituto de Psicologia da USP**

Resumo: Investiga a queixa escolar nos cursos de formação em psicologia, analisando: programas de cursos oferecidos nas áreas que lidam diretamente com o tema; concepções presentes no discurso dos professores; práticas de atendimento que são propostas com os cuidados que existem em relação às avaliações psicológicas dos problemas de aprendizagem. Faz a pesquisa em quatro cursos de psicologia da capital de SP, nas áreas escolar e clínica. Coleta os dados nos programas de curso, em entrevista com 20 professoras de duas áreas e no levantamento da queixa escolar em 268 prontuários das clínicas-escola. Constata nos programas a coexistência de posições teóricas divergentes sobre problemas escolares, sem que sejam analisadas pelos professores como tais; nas disciplinas de estágio, a ênfase se dá no atendimento clínico, centrado na criança e sua família. Observa no discurso dos professores um movimento de transição de posições mais tradicionais de análise da queixa escolar para questionamentos referentes a: qualidade da escola pública, participação dos psicólogos na realização de laudos psicológicos para as escolas; aos encaminhamentos psicológicos para as classes especiais. Os prontuários revelam uma concepção de queixa escolar mais conservadora, considerando como causa principal das dificuldades de escolarização problemas oriundos das crianças e/ou de relações familiares mal resolvidas.

13) Título – Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**Autor(a):** Marisa Eugênia Melillo Meira Ragonesi**Orientador(a):** Maria Regina Maluf**Ano de publicação do trabalho:** 1997**Instituição:** Universidade de São Paulo**Tese de Doutorado (Psicologia)****Disponível no Instituto de Psicologia da USP**

Resumo: Partindo da análise de várias expressões do pensamento crítico no campo da Psicologia, Filosofia e Filosofia da Educação, este trabalho propõe que um caminho possível para uma fundamentação mais consistente, que permita contextualizar criticamente a Psicologia Escolar, pode ser construído através do recurso aos pressupostos teórico-filosóficos de concepções críticas de Educação e Psicologia. Indica que a finalidade transformadora da Psicologia Escolar define-se por um compromisso claro com a tarefa de construção de práticas educacionais que cumpram sua função humanizadora. Analisa relatos de atividades de profissionais que atuam no campo da

educação em escolas, clínicas particulares e serviço público com o objetivo de apreender modos de atuação consistentes e pertinentes com esta finalidade. A análise dos resultados aponta para a presença de elementos críticos na prática de profissionais que atuam em diferentes espaços sociais. Com base nestes resultados e no referencial teórico utilizado, defende que os psicólogos escolares podem contribuir de maneira decisiva para que, nas escolas, sejam favorecidos os processos de humanização e a reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

14) Título – A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo – 1890-1930)

Autor(a): Lilian Rose Margotto

Orientador(a): Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

Ano de publicação do trabalho: 2000

Instituição: Universidade de São Paulo

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na Faculdade de Educação da USP

Resumo: O objetivo desse trabalho foi analisar o modo como ocorreu a apropriação da psicologia pelos autores que escreviam nos periódicos paulistas destinados ao professorado durante a Primeira República. Com esse intuito, apresentou-se o contexto que permitiu o aparecimento das ideias e dos ideais cientificistas que inspiraram uma série de reformas educacionais empreendidas pelos governantes paulistas após o advento da República, como a expansão da rede pública de escolas, a adoção do método intuitivo e o aparecimento dos grupos escolares. O surgimento da psicologia como uma das ciências fundamentais para o conhecimento pedagógico aconteceu também nesse período. Esse fenômeno da ascensão gradual da psicologia foi analisado a partir dos periódicos publicados entre 1890 e 1930, destinados ao professorado paulista. Outras fontes também forneceram dados relevantes para a contextualização do período, como por exemplo, os relatórios enviados pelos professores ao Diretor Geral da Instrução Pública e a Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Em suma, procurou-se analisar o modo como a psicologia foi mencionada, qual a importância que os autores dos artigos dos periódicos lhe concediam, bem como acompanhar o modo como os conhecimentos oriundos dessa ciência foram utilizados para explicar os impasses que a escola enfrentava naquele momento.

15) Título – O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura

Autor(a): Ivana Serpentino Castro Feijó

Orientador(a): Maria Helena Souza Patto

Ano de publicação do trabalho: 2000

Instituição: Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo conhecer o discurso do psicólogo, a partir do relato de sua experiência diante da queixa escolar, ao longo das décadas de 80 e 90: se e como ocorrem transformações quanto ao seu posicionamento em relação às concepções hegemônicas de fracasso escolar e as que o situam no interior da escola como instituição social. A discussão acerca da natureza da atuação do psicólogo na escola, dos problemas da educação brasileira, permeados de preocupações sociais são elementos importantes das novas propostas de atuação. O pragmatismo e a eficiência têm sido elementos de continuidade, e a reflexão sobre as concepções de homem e sociedade têm aberto novos caminhos para a atuação deste profissional.

16) Título – Perspectivas críticas de psicologia e psicologia escolar: contribuições de autores nacionais e estrangeiros

Autor(a): Irineu Aliprando Viotto Filho

Orientador(a): Maria Regina Maluf

Ano de publicação do trabalho: 2001 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Educação)

Disponível na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este trabalho se dispõe a oferecer contribuições para repensarmos os caminhos de construção de uma perspectiva crítica de psicologia escolar para a realidade nacional. Nossa intenção, a partir de uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfica é tentar oferecer um panorama, ainda que parcial, das tendências do pensamento crítico no Brasil e no exterior, para continuarmos no processo de construção de uma perspectiva crítica condizente com a realidade nacional. Foram analisadas obras de alguns autores nacionais e estrangeiros que discutem perspectivas críticas de psicologia e psicologia escolar para melhor conhecermos suas proposições acerca do tema. No Brasil foram escolhidas, a partir de uma pesquisa bibliográfica nas bibliotecas da PUC/SP, USP/SP e Fundação Carlos Chagas/SP, algumas produções publicadas no período de 1995 a 2000. No exterior, foram escolhidas algumas produções de autores de língua inglesa que tiveram trabalhos publicados em revistas ou livros de Centros Internacionais de Psicologia Crítica, respeitando o mesmo período de publicação. Os autores e suas obras foram apresentados sinteticamente de forma a garantir suas principais ideias, assim como suas propostas de ação para a constituição de uma perspectiva crítica de psicologia e psicologia escolar.

17) Título – Atuação do psicólogo na área educacional: práticas reprodutivas ou inovadoras?

Autor(a): Andréa Fernandes de Araújo

Orientador(a): Maria Regina Maluf

Ano de publicação do trabalho: 2004 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Educação)

Disponível na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Partindo dos pressupostos teóricos que indicam a presença de expressões do pensamento crítico em Psicologia e Educação, este trabalho buscou analisar as práticas psicológicas no campo educacional entendendo que a construção de uma Psicologia Escolar crítica com finalidades transformadoras só será possível se forem superadas algumas concepções presentes na construção da ciência psicológica, assim como da teoria educativa. Analisa relatos de seis profissionais que atuam no campo educacional em escolas públicas e particulares, postos de saúde, clínicas particulares e projetos sócio-educativos provenientes da Região de Dracena - SP. A análise dos resultados aponta para elementos críticos presentes nas ações dos psicólogos que atuam na área educacional. Com base nestes resultados e no referencial teórico utilizado conclui que as ações que os psicólogos têm desenvolvido no campo educacional podem contribuir significativamente para a construção e redefinição do papel do psicólogo enquanto um agente transformador da realidade em que se insere.

18) Título – Psicologia escolar e psicologia social-comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola

Autor(a): Irineu Aliprando Viotto Filho

Orientador(a): Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Ano de publicação do trabalho: 2005 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa teórico-bibliográfica que busca subsídios teórico-filosóficos e metodológicos na pedagogia histórico crítica, reconhecida como uma perspectiva crítica de educação; na psicologia histórico-cultural, reconhecida como uma perspectiva crítica de psicologia e nas propostas teóricas e de intervenção da psicologia social-comunitária construída por autores brasileiros e latino-americanos. Assume-se também o referencial teórico proposto por Agnes Heller para a compreensão do conceito de comunidade. O objetivo principal deste trabalho é estabelecer um diálogo entre essas teorias, compreendendo-as a partir da perspectiva do materialismo histórico e dialético, para contribuir na construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo escolar. A partir do estabelecimento do diálogo e da análise crítica desses conteúdos, pode-se pensar que o psicólogo escolar, ao se apropriar dessas teorias e práticas, poderá contribuir para a transformação da escola, criando condições, a partir de sua ação, para a construção de uma escola numa perspectiva de comunidade, uma escola que ofereça possibilidades diferenciadas de desenvolvimento aos sujeitos, garantindo a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e o resgate de relações sociais permeadas por valores comunitários fundamentais para a humanização dos indivíduos.

19) Título – O psicólogo e o seu fazer na educação: contando uma outra história

Autor(a): Rita de Cássia Vieira

Orientador(a): Regina Helena de Freitas Campos

Ano de publicação do trabalho: 2008

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na internet

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre o trabalho do psicólogo no âmbito da Educação, buscando avaliar esse trabalho, tendo como referência as críticas que lhe têm sido feitas. Essas críticas, que adquiriram vulto ao longo dos anos de 1980 e persistem até a atualidade, qualificam a atuação do psicólogo educacional como reducionista, limitada, direcionada para o atendimento de interesses individuais em detrimento do coletivo e distanciada das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que atravessam as instituições educativas e o próprio processo educativo. De acordo com essa visão, a intervenção do psicólogo nos processos educativos, apoiada nos dois pilares que a sustentam - a psicometria e o atendimento clínico individual - contribuiria para a exclusão escolar e social de alunos de classes sociais menos favorecidas. A hipótese é que, embora em casos já relatados pela literatura crítica, a psicologia possa efetivamente ter contribuído para justificar processos de exclusão educacional ou social, a atuação do psicólogo está longe de ser monolítica. Considera-se que é possível que seu trabalho possa ter o efeito contrário e contribuir para a inclusão escolar e social de grupos desfavorecidos, quando inspirado em perspectivas teóricas que enfatizem a gênese social e cultural dos fenômenos psicológicos. O locus da pesquisa foi a Clínica de Psicologia Édouard Claparède, da Fundação Helena Antipoff, localizada em Ibirité, Minas Gerais. A escolha dessa instituição levou em consideração o seu reconhecido papel como uma das precursoras da psicologia no estado de Minas Gerais, e que ainda se encontra em funcionamento. Além disso, a Clínica Claparède é parte da obra da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, pioneira no estabelecimento e consolidação da psicologia da educação em Minas e no país, e cujo trabalho destacou-se pelo olhar direcionado para as questões sócio-culturais. Assim, o estudo dessa Clínica poderia evidenciar um trabalho diferenciado e implicado com as questões sociais, voltado para a inclusão. Os dados foram coletados através de análise dos laudos psicológicos, utilizando-se a modalidade fenomenológica de pesquisa em Psicologia, estudo dos arquivos documentais da Clínica e entrevistas semi-estruturadas. Concluiu-se pela confirmação da hipótese levantada: na instituição estudada realmente desenvolve-se um processo diferenciado de trabalho, onde se destaca a preocupação com a interpretação sócio-cultural dos processos psicológicos e com a inclusão escolar e social dos sujeitos atendidos. A partir dessa análise, são feitas considerações sobre a importância de uma sólida formação teórica e técnica para o exercício profissional, obtida através da associação entre ensino, pesquisa e extensão.

20) Título – Psicologia e dialética: um estudo sobre a aplicação do método dialético à pesquisa em psicologia

Autor(a): Jaime Bezerra do Monte

Orientador(a): Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Ano de publicação do trabalho: 2008 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na internet

Resumo: Esta pesquisa verificou a articulação do método dialético de Karl Marx à Teoria Histórico-Cultural. Para se alcançar o objetivo proposto neste trabalho visitou-se a história da psicologia, evidenciaram-se as dicotomias e oposições teórico-metodológicas no interior da ciência psicológica e tomou-se o pensamento de Vygotsky, acerca da crise da psicologia, como ponto de partida para a compreensão do método dialético na psicologia. Procurou-se diferenciar a dialética de Marx das demais visões de dialética ao longo da história e discutir esse método de pesquisa na psicologia. Tomou-se como objeto de análise uma tese de doutorado, em cuja tese estudada procurou-se identificar o uso do método dialético e sua articulação com a pesquisa em Teoria Histórico-Cultural, a partir do discurso da autora da tese pesquisada. A organização textual desta tese deu-se da seguinte forma: breve histórico da psicologia; o método da pesquisa; definição das categorias da dialética marxista; apresentação da Teoria Histórico-Cultural a partir de Vygotsky, Leontiev e Rubinstein. Apresentaram-se e analisaram-se os dados coletados da tese utilizada como elemento de análise e finalizou-se este trabalho com uma breve conclusão.

21) Título – O atendimento psicológico a crianças com problemas escolares: a queixa escolar nos prontuários de psicologia

Autor(a): Rogério Dias

Orientador(a): Odair Sass

Ano de publicação do trabalho: 2008 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Educação)

Disponível na internet

Resumo: O presente estudo teve o objetivo de investigar os procedimentos utilizados e as explicações fornecidas em relação às crianças atendidas com queixa escolar em uma clínica-escola de psicologia da região do Grande ABC (SP), nos anos de 2005 e 2006. Para se atingir esse objetivo, recorreu-se aos prontuários de atendimento psicológico, analisando as seguintes variáveis: 1) o setor para onde a criança com queixa escolar foi encaminhada após a entrevista de triagem feita com o seu responsável; 2) os procedimentos adotados nos atendimentos psicológicos que envolvem esse tipo de queixa e, por fim, 3) as interpretações fornecidas em relação aos problemas escolares apresentados por essas crianças. Foram encontrados vinte e seis prontuários de crianças com queixa escolar, dentro do período selecionado. Porém, em apenas nove deles foi possível se compreender como eram realizados os atendimentos das crianças, e analisar as interpretações dadas em relação às suas queixas, pois outros nove prontuários pertenciam a sujeitos que desistiram após a entrevista de triagem ou no decorrer dos atendimentos e oito prontuários não possuíam informações suficientes para que fossem atingidos os objetivos propostos. Os resultados da pesquisa apontam que todas as crianças inscritas, após a entrevista de triagem feita com seus responsáveis, foram encaminhadas para algum núcleo de atendimento psicológico da instituição. Em relação aos procedimentos adotados nos atendimentos, houve o predomínio da aplicação dos tradicionais instrumentos de avaliação da psicologia e o contato com a escola, quando ocorreu, foi por meio de relatórios enviados pela instituição de ensino, mas que apenas ratificavam a queixa

que havia sido o motivo do encaminhamento para atendimento psicológico. Por fim, as explicações a respeito dos problemas apresentados por essas crianças centraram-se nas questões do indivíduo, privilegiando uma concepção subjetivista dos problemas. Conclui-se que os conhecimentos e instrumentos da psicologia aplicados nesses atendimentos são utilizados de maneira instrumental, ou seja, como um fim em si mesmos e as interpretações fornecidas em relação à queixa escolar, reduzidas ao psicologismo, acentuando a cisão indivíduo e sociedade. Para sustentar as discussões efetuadas nessa pesquisa, recorreu-se aos autores da Teoria Crítica, especificamente, os estudos de Theodor Adorno e Herbert Marcuse a respeito da tecnologia, educação e psicologia.

22) Título – Psicologia e educação: aproximação e apropriação

Autor(a): Karla Paulino Tonus

Orientador(a): Maria Alice de Campos Rodrigues

Ano de publicação do trabalho: 2009 **Instituição:** Universidade Estadual Paulista / Araraquara

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na internet

Resumo: Este trabalho originou-se a partir das indagações a respeito da contribuição da psicologia da educação ao trabalho educativo. Entende-se que um dos modos de efetivação de tal contribuição é por meio da disciplina “psicologia da educação” em cursos de formação de professores. Nesta tese defende-se que o ensino de psicologia seja objetivado mediante uma perspectiva crítica, na qual se apresenta a concepção de homem constituído historicamente. A ênfase nesta perspectiva decorre após a análise dos fundamentos que oferecem embasamento teórico às práticas educativas orientadas pela psicologia da educação. Assim, defende-se que os conteúdos da referida disciplina sejam apropriados pelos professores com a mediação de categorias que fundamentam a concepção de homem numa perspectiva sócio-histórica. Oferecer elementos para se pensar na educação dirigida ao homem concreto é uma das contribuições que a psicologia pode oferecer ao trabalho educativo comprometido com a superação de objetivações genéricas em-si. Este pressuposto busca respaldo na psicologia de Vigotski que, desde meados da década de vinte do século XX, argumenta e justifica a necessidade de uma “nova psicologia”, fundamentada conforme os pressupostos do materialismo histórico-dialético, como caminho para a construção de uma nova sociedade. As tendências pedagógicas articulam-se a teorias psicológicas a elas coerentes em termos de concepção de homem, papel do professor, métodos e objetivos de ensino. Afirma-se que a psicologia sócio-histórica oferece base psicológica à pedagogia histórico-crítica, uma vez que ambas fundamentam-se na mesma compreensão a respeito da constituição humana, o que repercute na finalidade do trabalho educativo. Tendo em vista, de um lado, a necessidade de superação do subjetivismo no campo da psicologia da educação e, de outro, a intenção de articular os pressupostos da psicologia sócio-histórica aos da pedagogia histórico-crítica, apresenta-se, neste trabalho, uma proposta de plano de ensino a ser realizado em cursos de formação de professores (embora possa também ser realizado em cursos de formação continuada), no qual se abordam alguns dos temas relevantes da psicologia da educação, seguindo a didática apresentada pela pedagogia histórico-crítica. Tais temas são: a importância da psicologia na educação; a psicologia sócio-histórica; a relação existente entre desenvolvimento e

aprendizagem na perspectiva da psicologia sócio-histórica; a importância dos conteúdos escolares na formação da consciência (relação entre conceitos científicos e espontâneos); a pedagogia histórico-crítica e suas interlocuções com a psicologia sócio-histórica. Considera-se que a proposta representa uma das formas para que a psicologia sócio-histórica, articulada à pedagogia histórico-crítica, possa contribuir com a práxis do professor, num trabalho que prioriza a humanização.

23) Título – A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios

Autor(a): Marilene Proença Rebello de Souza

Ano de publicação do trabalho: 2010

Instituição: Universidade de São Paulo

Tese de Livre-Docência (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP e na internet

Resumo: As pesquisas realizadas e os relatos de trabalhos de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional demonstram que muito se avançou na direção de um posicionamento crítico que considere as dimensões históricas, sociais e culturais na constituição do fenômeno educativo. Este avanço centra-se em experiências de formação ou de pesquisa advindas do campo acadêmico, pouco se conhecendo como tem se dado a apropriação desse conhecimento por aqueles profissionais que se encontram na rede pública de Educação. Esta pesquisa visa, portanto, identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, buscando compreender como compõem elementos de criticidade, pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos. Realizamos: a) mapeamento dos serviços oferecidos pelos psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo; b) levantamento de livros na área pesquisada sobre a atuação do psicólogo no campo da educação; c) levantamento da atuação profissional na área da educação. Utilizamos dois procedimentos no trabalho de campo: questionários e entrevistas. Analisamos os questionários por meio do software Statistical Package for the Social Sciences, permitindo a construção de perfis dos participantes. Analisamos a produção da área de Psicologia Escolar e Educacional, no que se refere à atuação do psicólogo, de 2000 a 2007, e realizamos entrevistas em nove municípios para aprofundar as questões referentes à história dos serviços de atendimento, concepções do trabalho e como tem se dado essa atuação de psicólogos na rede pública de Educação. Analisamos 36 livros, sendo seis textos completos e 30 coletâneas, destacando-se a análise de 131 capítulos. Nesse período foram pesquisados 133 municípios do Estado de São Paulo; em 61 deles atuam psicólogos nas Secretarias Municipais de Educação e participaram 108 profissionais. Destes, 96,4% são mulheres, na faixa etária de 40 anos, com a média de 8,7 anos no cargo. Encontramos variadas formas de contratação; a maioria é proveniente de universidades privadas e mantém uma formação continuada, nas modalidades: especialização, cursos de atualização e supervisões. Atuam em todos os níveis de ensino e centram o trabalho com professores e alunos. Apresentam três modalidades de atuação: Clínica (15%), Institucional (30%) e Clínica e Institucional (55%). O acompanhamento das queixas escolares se dá, principalmente, no interior das escolas. As dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho: a) modalidade de contratação que não define claramente a função do psicólogo na educação; b) níveis salariais baixos; c) mudanças constantes de gestão; d) carga horária não

condizente com a demanda da educação; e) representação clínica da profissão pelos educadores e profissionais da saúde. É importante ressaltar que os profissionais destacam que a Educação pode contribuir para o desenvolvimento e a melhoria da situação do país e de que esse seria o foco central de seu trabalho. Avaliamos este trabalho positivamente, pois denotou um movimento de avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Consideramos que essa pesquisa não esgota as possibilidades de investigação da complexidade do fenômeno em questão, mas contribui para a compreensão da constituição das práticas profissionais da Psicologia no campo da Educação.

24) Título – Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil

Autor(a): Déborah Rosária Barbosa

Orientador(a): Marilene Proença Rebello de Souza

Ano de publicação do trabalho: 2011

Instituição: Universidade de São Paulo

Tese de Doutorado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP e na internet

Resumo: Embora a história da Psicologia atualmente seja um fértil campo de produção, ainda são poucos os trabalhos com registros de personagens que viveram esta história e que podem, a partir de seus testemunhos, contribuir para a escrita da mesma. Neste sentido, esta investigação, conduzida com base nos pressupostos da Nova História, teve como objetivo contribuir para a reconstrução da história da constituição do campo de estudo e atuação em Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, por meio de depoimentos orais e outras fontes historiográficas. Investigou-se como este campo de conhecimento e prática foi se construindo em nosso solo, especialmente a partir dos anos 1930. Como objetivos específicos, procurou-se identificar as transformações do papel do psicólogo no campo educativo e compreender como ocorreu a inserção desse profissional nos contextos educacionais. Para tanto, a pesquisa construiu um corpus documental composto por fontes historiográficas sobre o tema e depoimentos orais. Foram depoentes cinco personagens pioneiros ou protagonistas da área de Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Definiu-se como pioneiros os primeiros a contribuir para um determinado campo de atuação e como protagonistas, aqueles que colaboraram como personagens ativos num determinado momento histórico da área. Os depoentes também foram escolhidos por terem: a) realizado publicações expressivas na área; b) atuado na área; c) sido docentes e/ou c) participado de órgãos/instituições da área. Os depoentes foram: Samuel Pfromm Netto, Geraldina Porto Witter, Arrigo Leonardo Angelini, Raquel Souza Lobo Guzzo e Maria Helena Souza Patto. O método investigativo utilizou-se da perspectiva da historiografia pluralista e história oral. A análise do corpus documental foi constituída por meio de análise documental (fontes não orais) e construção de indicadores e núcleos de significação dos registros orais. A partir das análises compôs-se um panorama da história da Psicologia Educacional e Escolar brasileira. No escopo do trabalho, são descritos os passos da pesquisa historiográfica, os depoimentos e suas respectivas análises. Cada depoimento foi analisado em separado e, em conjunto, interrelacionando ao restante do corpus documental. Os resultados incluem discussões sobre as transformações no papel, objeto de interesse e de intervenção do

psicólogo neste âmbito, as finalidades da Psicologia Educacional e Escolar e a relação entre teoria e prática. É então sugerida uma proposta de periodização da história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, construída a partir de marcos históricos na área, compreendendo as etapas: 1) Colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1914); 2) A Psicologia em outros campos de conhecimento (1914-1930); 3) Desenvolvimentismo, a Escola Nova e os psicologistas na Educação (1930-1962); 4) A Psicologia Educacional e a Psicologia do Escolar (1962-1981); 5) O período da crítica (1981-1990); 6) A Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) A virada do século: novos rumos? (2000-). Pode-se afirmar que a Psicologia Educacional e Escolar se fez e se refez ao longo do tempo em diferentes momentos, a partir da sua relação com a Educação e com a conjuntura política, histórica e social. Sua história é marcada por continuidades, descontinuidades, rupturas, reconstruções e uma discussão permanente de seu papel como uma área a serviço de interesses conservadores ou emancipatórios.

25) Título – O psicólogo na rede pública de educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica

Autor(a): Aline Moraes Mizutani Gomes

Orientador(a): Marilene Proença Rebello de Souza

Ano de publicação do trabalho: 2012

Instituição: Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP e na internet

Resumo: Esse estudo buscou identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos da rede pública de Educação, visando compreender desafios e possibilidades presentes no processo de construção de uma atuação coerente com as discussões presentes na literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional, cuja perspectiva centra-se no processo de escolarização e nas relações de aprendizagem e desenvolvimento que se produzem no cotidiano escolar. Elegeu-se como método investigativo a abordagem qualitativa de estudo de caso, optando-se por acompanhar o trabalho de uma equipe de psicólogos escolares que atuam em uma Secretaria Municipal de Educação do estado de São Paulo. Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) acompanhamento de psicólogos em visitas a Unidades Escolares; b) participação em contexto formativo da equipe e c) entrevista coletiva. Esses momentos foram registrados em um diário de campo, privilegiando-se como método de análise os conteúdos presentes nas falas, nas ações e proposições apresentadas durante os encontros realizados. A partir desse conjunto de informações, temos a destacar os seguintes aspectos: a) um dos focos centrais de atuação do grupo de psicólogos diz respeito à implementação da política de Educação Inclusiva no município, acompanhando crianças incluídas na rede regular de ensino e assessorando escolas nesse processo. As estratégias de atuação incluem conversas com gestores e professores, observação dos alunos em sala de aula, reunião com pais, grupos com alunos; b) de maneira geral, destacam-se, nas ações dos profissionais, práticas e concepções coerentes com a perspectiva que considera a importância das dimensões sociais, pedagógicas, políticas e institucionais como constitutivas do processo de escolarização, de maneira a incentivar a participação de todos os atores escolares no processo de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre práticas pedagógicas excludentes e o investimento na formação docente. Também foram

apontados alguns desafios: a) divergências de expectativas em relação ao trabalho de psicólogos na escola por parte de professores e/ou gestores, que ainda esperam uma atuação clínica do psicólogo na Educação; b) dificuldades em constituir espaços de intervenção mais coletivos nos quais professores e gestores possam trocar experiências e produzir reflexões juntos; c) ausência de reuniões entre a própria equipe técnica. Por fim, essa pesquisa permitiu compreender elementos presentes no processo de construção de uma atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica no âmbito do ensino público, podendo assim contribuir para a elaboração de políticas públicas capazes de responder às necessidades reais das escolas.

26) Título – O caminho se faz ao caminhar: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional

Autor(a): Cárita Portilho de Lima

Orientador(a): Marilene Proença Rebello de Souza

Ano de publicação do trabalho: 2012

Instituição: Universidade de São Paulo

Dissertação de Mestrado (Psicologia)

Disponível no Instituto de Psicologia da USP e na internet

Resumo: Esse trabalho circunscreve-se nas discussões referentes à formação de psicólogos/as para atuarem no campo da Psicologia Escolar e Educacional, em uma perspectiva crítica. Para tanto, toma como locus privilegiado as práticas formativas, mais especificamente, aquelas exercidas nos estágios e supervisões e oferecidas nos serviços-escola dos cursos de graduação em Psicologia. O objetivo da pesquisa é conhecer a constituição de propostas de formação de psicólogos/as para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas nos serviços-escola, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional. Para a consecução desse estudo, realizamos entrevistas com seis psicólogas que atuam em serviços-escola de Psicologia inseridos em Instituições de Ensino Superior públicas, referências na construção de propostas de intervenção no campo da Psicologia Escolar e Educacional. A partir do trabalho de análise dos dados foram propostos três eixos sob os quais buscamos abarcar as questões tratadas nas entrevistas. São eles: os serviços-escola de Psicologia; a formação em Psicologia Escolar e Educacional e a atuação profissional frente às questões educacionais. No primeiro eixo analisamos a finalidade dos serviços-escola de Psicologia, suas relações com o projeto pedagógico do curso de Psicologia e a importância para a formação profissional. No segundo, a formação em Psicologia Escolar e Educacional, discutimos questões sobre a supervisão em Psicologia Escolar e Educacional, a importância de pesquisas para o desenvolvimento da área e os avanços, entraves e desafios encontrados no caminho que almeja alcançar uma formação para uma prática crítica. O terceiro eixo teve como foco refletir sobre questões relacionadas à atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional abrangendo pontos tais como as modalidades de atuação desenvolvidas pelas entrevistadas, algumas temáticas contemporâneas abordadas por elas e a questão dos limites, possibilidades e desafios postos para a atuação profissional. As análises dos dados dessa pesquisa apontaram para a necessidade de avaliarmos e revisarmos, por meio de um exercício constante de crítica, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a atuação profissional. Além disso, essa pesquisa apontou também para algumas tensões que compõem a articulação entre teoria e prática e formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional. A

reflexão sobre os dados explicitou ainda a necessidade de construirmos espaços de diálogo, discussão e circulação dos saberes construídos pela área, bem como a importância de que haja, por parte dos profissionais, uma maior apropriação desses espaços existentes. Dessa forma, percebemos como essencial para o avanço da Psicologia Escolar e Educacional que seus profissionais assumam o desafio coletivo de pensar, analisar e refletir sobre suas concepções e práticas psicológicas. Entendemos que essa crítica deve ser desenvolvida tendo em vista uma busca por se apropriar dos avanços obtidos pela área, bem como vislumbrar os novos caminhos que precisam ser trilhados para que possamos construir formas de atuação cada vez mais alinhadas com as reais necessidades da Educação brasileira.

27) Título – A situação atual da psicologia na educação: a presença da ciência e da tecnologia

Autor(a): Tiago Lopes de Oliveira

Orientador(a): Odair Sass

Ano de publicação do trabalho: 2013 **Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Tese de Doutorado (Educação)

Disponível na internet

Resumo: O presente trabalho pretende contribuir para um processo de reflexão sobre a atual situação da psicologia no campo da educação e tem como objetivos investigar: a) que teorias psicológicas são predominantes nessa área de estudo; b) como essas teorias podem ser utilizadas nas pesquisas que relacionam psicologia e educação. O estudo foi fundamentado na descrição sobre a estrutura objetiva da sociedade industrial e sua concernente racionalidade, contendo uma discussão sobre a relação entre ciência e tecnologia. Com o propósito de levantar dados sobre o objeto deste estudo foi elaborada uma discussão sobre o desenvolvimento da psicologia no campo da educação, com foco no desenvolvimento da psicologia educacional e escolar e na fundamentação teórica da psicologia na educação. Também foi elaborado um levantamento junto ao Banco de Teses da CAPES com o intuito de conhecermos melhor a presença das teorias psicológicas na educação. Por fim, foi realizada a análise de duas teses de doutorado com o intuito de demonstrar os possíveis usos das teorias psicológicas na educação. Para fundamentarmos as análises, privilegiamos principalmente os conceitos de ciência e tecnologia, racionalidade tecnológica, formação e sociedade industrial apresentados por autores da Teoria Crítica (Adorno, Horkheimer e Marcuse). Nessa pesquisa observamos que atualmente há, no campo da educação, uma tendência de predominância de teorias psicológicas que consideram fundamentais em suas análises os aspectos sociais e históricos implicados no processo de formação do indivíduo. Constatamos, no entanto, que o potencial de transformação social dessas teorias também depende da forma como são apreendidas nas pesquisas. Por fim, concluímos que atualmente, na educação, a psicologia passa a apresentar uma maior preocupação com os aspectos sociais e históricos do processo educacional em detrimento de uma visão mais individualista. E esse fato favorece o desenvolvimento da psicologia como ciência na educação.