UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ANA KARINA AMORIM CHECCHIA

Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores:
um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas

São Paulo
2015

ANA KARINA AMORIM CHECCHIA

**Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores:
um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas**
(Versão original)

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para a obtenção do grau de Doutora em
Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilene Proença Rebello de
Souza

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

Checchia, Ana Karina Amorim.

Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas / Ana Karina Amorim Checchia; orientadora Marilene Proença Rebello de Souza. -- São Paulo, 2015.

245 f.

Tese (Doutorado – 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. Psicologia escolar 2. Formação de professores 3. Ensino superior 4. Pedagogia 5. Licenciatura I. Título.

LB1051

Ana Karina Amorim Checchia

Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em Psicologia

Aprovado em

Banca examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição _____ Assinatura: _____

A meus grandes amores, que irradiam a minha vida e a tornam mais feliz: meu marido, Marcelo e nossos filhos, Marina e André.

A meus amados pais, Cirleu e Izolda, verdadeiros pilares e referências em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À querida Prof^a. Dr^a. Marilene Proença, que ajudou a despertar em mim o encanto pela Psicologia Escolar e que desde a graduação me ensina, orienta, apoia e incentiva, com muito carinho e dedicação. O respeito, a seriedade, a delicadeza e o comprometimento sempre presentes no modo como conduz seu trabalho inspiram minha postura profissional.

À Prof^a. Dr^a. Marli André e Prof. Dr. João dos Reis, titulares da banca no Exame Geral de Qualificação e na Defesa, à Prof^a. Dr^a. Lygia Viégas e Prof^a. Dr^a. Jaqueline Kalmus, titulares na Defesa, por sua cuidadosa leitura e relevantes contribuições para este trabalho.

Aos coordenadores, docentes e estudantes dos cursos investigados (tanto os analisados nesta Tese quanto os que serão referidos em futuras publicações), sem os quais esta pesquisa não seria possível, por me acolher tão bem, pela disposição em colaborar com o trabalho de campo e por seus ensinamentos, depoimentos e/ou discussões em sala de aula, que deram vida e sentido a esta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento concedido à pesquisa.

À Katia Yamamoto, por sua indispensável contribuição como auxiliar de pesquisa durante as entrevistas em grupo com os estudantes.

Aos amigos do grupo de orientandos, pela escuta atenta e relevantes considerações sobre este trabalho, bem como por seu apoio durante todo este processo: Ana Carolina Bastides, Ana Carla Furlan Scarin, Ana Maria Tejada, Déborah R. Barbosa, Alayde Digiovanni, Alexandre De Lucca, Andréia Mutarelli, Cárita Portilho, Cristiane Toller Bray, Felipe Oliveira, Jaqueline Kalmus, João Batista Martins, Juliana Lara, Gisele Costa, Hilusca Leite, Kátia Yamamoto, Kátia Bautheney, Luciana R. de Lima, Patrícia Lessa, Sabrina Braga.

À Olívia, da secretaria do programa de pós-graduação em Psicologia Escolar (PSA), pela pronta ajuda em todas as questões burocráticas.

À Elizabeth Matar, pela cuidadosa revisão do texto.

À Angélica Sabadini pela preciosa ajuda com a formatação das Referências.

A meus queridos pais, Cirleu e Izolda, pelo apoio incondicional e pelo suporte amorosamente oferecido e a meus irmãos, Gustavo e Léo, pelo laço fraterno e de amizade que nos une. Aos meus sogros (pais de coração), Sérgio, Dóris e Sônia e cunhados, Cristiane, Guilherme e Gabriela, pelo carinho e apoio. E aos parentes e amigos queridos, que mesmo distantes, estão tão próximos.

À Santana, pela indispensável ajuda ao cuidar, carinhosamente, de Marina e André, nos momentos em que precisei me dedicar a este trabalho.

A Antônio, que acompanhou toda a minha trajetória acadêmica, pela constante torcida.

À querida Danielle Merino Teraoka, por sua inestimável amizade e caloroso apoio.

À Christiane Ramos, amiga e parceira de pesquisas e trabalhos, pelo incentivo e carinho.

A todos os amigos, pelo suporte oferecido e pelos momentos de descontração, também importantes neste processo.

Aos pais e mães dos amiguinhos de meus filhos, da escola, natação e balé, que acompanharam de perto meus estudos, pela torcida e incentivo.

A meu amado marido, Marcelo Checchia, por me acolher e confortar, por sua imprescindível amizade, compreensão, amor e ajuda no cuidado de nossos filhos, bem como pelas considerações sobre este trabalho.

A meus filhinhos queridos, Marina e André, por vivenciar, a cada dia, a felicidade de um amor imensurável e genuíno.

AULA DE VOO

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

Mauro Iasi
(Meta amor fases)

Checchia, Ana Karina A. (2015). *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Nesta pesquisa, embasada teoricamente em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no pensamento marxista, visamos investigar contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores, tendo a disciplina *Psicologia da Educação* como expressão de discussões relativas ao processo de escolarização, proferidas neste campo do conhecimento. Nesse sentido, indagamos: que contribuições a Psicologia Escolar oferece atualmente para a formação de professores? De que modo reflexões realizadas no campo da Psicologia Escolar, que apresentam como foco de análise o processo de escolarização, estão presentes em discussões realizadas na disciplina *Psicologia da Educação*? O trabalho de campo envolveu a realização de: a) entrevistas individuais com docentes de duas disciplinas de *Psicologia da Educação*, ministradas em cursos de Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas, oferecidas na Faculdade de Educação em uma universidade pública no Estado de São Paulo, e com os coordenadores destes cursos; b) entrevistas em grupo com estudantes de tais disciplinas; c) observação às aulas destas disciplinas, durante um semestre letivo. Foi possível identificar que as disciplinas investigadas expressam discussões realizadas ao longo do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, ao abordarem temas como: a) fracasso escolar – com questionamento de tradicionais teorizações sobre o fracasso e explicitação de elementos sociais, políticos e institucionais que constituem o processo de escolarização; b) queixa escolar – com a problematização da atribuição de suas causas a fatores centrados no indivíduo e da patologização da queixa escolar, situando-a no processo de medicalização da Educação; c) relações intersubjetivas que constituem a vida diária escolar – atentando para os efeitos de condições objetivas do processo de escolarização na vida dos sujeitos, bem como do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, por meio do qual as dimensões social e política desse processo deixam de ser consideradas, de modo a se culpabilizar os alunos, sua família ou os professores pelos problemas de escolarização. Diante da crítica ao *psicologismo na Educação* subjacente ao modo como a Psicologia se insere, historicamente, na formação inicial de professores, bem como à primazia do estudo sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem nesta disciplina, identificados hegemonicamente como alicerce das contribuições da *Psicologia da Educação* para a formação docente, enfatizamos a relevância de se propiciar a discussão de questões proferidas na Psicologia Escolar que expressam o deslocamento de seu foco de análise da centralidade no indivíduo para a reflexão sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, e as relações entre os sujeitos (históricos) que constituem a vida diária escolar. Defendemos, enfim, a proposição de que a disciplina *Psicologia da Educação* pode consistir em importante aliada na luta pela humanização das relações escolares – e pela Educação pública de qualidade –, tendo como alicerce discussões no campo da Psicologia Escolar voltadas para a explicitação do caráter ideológico de teorizações psicológicas naturalizantes e a problematização de estereótipos e preconceitos cientificamente legitimados que atravessam as relações escolares, bem como do reducionismo de questões socialmente constituídas ao âmbito individual, propiciando com que estes professores (como essenciais aliados nesta luta) busquem com isso não compactuar.

Palavras chave: Psicologia Escolar; formação de professores; Ensino Superior; Pedagogia; Licenciatura.

Checchia, Ana Karina A. (2015). *Contributions of School Psychology for teacher's education: a study of School Psychology for getting a Graduate degree in Teaching* (Doctoral Thesis). Psychology Institute, São Paulo University, São Paulo.

ABSTRACT

This research, which was based on a critical view of School Psychology, and it was also grounded on the Marxist line of thought. We have the aim of investigating the contribution of School Psychology to early education and to the graduation of teachers, who attended School Psychology classes as an expression of related discussions in the learning process, in this field of knowledge. In this sense, we asked the following questions: What is School Psychology's contribution for teachers' graduation? In what way reflections in the School Psychology field, which are the main focus of the analysis of the teaching process, are present in the discussions that take place in School Psychology classes? Our field work included: a) interviewing individuals who were attending two School Psychology classes, which is an integrating part of the teacher's graduation course and other teaching courses at the Education Faculty of a public University in the State of São Paulo, together with the coordinators of these courses. B) Interviewing groups of students attending these classes; c) observing these classes during the semester. As we did so, it was possible to identify that the subject matter expresses the discussions that took place throughout the critical movement in the field of School Psychology as the following themes were discussed: a) school failure – with the traditional questioning of theorization about school failure and the explanation of the social, political and institutional elements that are part of the learning process; b) educational complaints – educational problems and its causes, which are centered in the individual and in the pathology of educational complaints, placing it in the education medicalization process c) inter subjective relations that contribute to school daily life – paying attention to the effects of objective conditions in the learning process in the subject's life as well as the reductionism of social matters in an individual scope through which the social dimensions and politics of this process are not being considered, thus making students, their families, or the teachers accountable for educational problems. Facing the criticism of trying to psychologize education which is subjacent to the way psychology is historically inserted in the early graduation process of teachers as well as the primary importance of human development and learning in this subject, which are identified as the foundation of School Psychology's contribution for the graduation of teachers. We would like to emphasize the relevance allowing discussions in the School Psychology field that express its movement from its analysis focus in individual centrality to reflections about the teaching process, to be understood in its complexity, and the relations among individuals (their history) that contribute to school daily life. Here we defend the proposition that the School Psychology discipline can be an important allied in the fight for humanization of school relations and for quality public education, all these grounded on discussions in School Psychology with the focus on the explanation of the ideological character of naturalizing psychological theories and the problematization of stereotypes and biases which are scientifically legitimated throughout all school relations, as well as the reductionism of social questions around the individual scope, thus, making it possible for these teachers (since they are essential allies in this fight) to try not to pact.

Key words: School Psychology; Teacher Education; Higher Education; Pedagogy; Graduate degree.

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO QUESTÕES SOBRE A DISCIPLINA <i>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</i> NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	1
1.1 A utilização dos termos Psicologia Escolar e <i>Psicologia da Educação</i> neste trabalho.....	1
1.2 A inserção da Psicologia na formação inicial de professores.....	7
1.3 A disciplina <i>Psicologia da Educação</i> e suas contribuições para a formação de professores.....	16
1.4 Explicitação do objetivo desta pesquisa.....	28
 2 O REFERENCIAL TEÓRICO QUE EMBASA A PESQUISA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR.....	 31
2.1 Uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar fundamentada no pensamento marxista.....	31
2.2 O questionamento do reducionismo de fenômenos social e historicamente constituídos ao âmbito individual, no campo da Psicologia Escolar.....	38
2.2.1 O caráter ideológico do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual.....	42
2.3 Para além do reducionismo: uma mudança de foco na Psicologia Escolar.....	60
2.3.1 Da centralidade do indivíduo para a análise do processo de escolarização e das relações entre os sujeitos na vida diária escolar.....	61
2.3.1.1 Dimensões social, política e institucional do processo de escolarização.....	63
2.3.1.2 A dimensão relacional: relações entre os sujeitos no dia a dia escolar.....	69
 3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA DE CAMPO: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DESTE PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	 81
3.1 Considerações sobre os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados.....	81
3.2 Trajetória e desafios do trabalho de campo.....	87
 4 A DISCIPLINA <i>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</i> NA PESQUISA DE CAMPO.....	 93
4.1 Contextualização das disciplinas <i>Psicologia da Educação A e B</i>	93
4.1.1 Estrutura geral do curso de Licenciatura em Pedagogia e das demais Licenciaturas.....	93
4.1.2 Trajetória e referencial teórico das docentes das disciplinas investigadas.....	98
4.1.3 Aspectos referentes à estrutura das disciplinas.....	104

4.2 Disciplina <i>Psicologia da Educação</i> como expressão de contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores.....	110
4.2.1 O fracasso escolar em discussão.....	110
4.2.1.1 O questionamento de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar.....	111
Breve contextualização de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar.....	111
Respostas dos estudantes no primeiro dia de aula: repetição e ruptura.....	116
Discussão em aula sobre as tradicionais explicações.....	128
4.2.1.2 Elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos na produção do fracasso escolar.....	141
4.2.1.3 Fracasso escolar e formação de professores.....	160
4.2.2 A queixa escolar.....	172
4.2.2.1 A problematização da queixa escolar.....	172
4.2.2.2 Queixa escolar e medicalização da Educação (a patologização da queixa escolar).....	178
4.2.3 Relações intersubjetivas que constituem e são constituídas na vida diária escolar.....	184
4.2.4 Contribuições da disciplina <i>Psicologia da Educação</i> para a formação de professores, segundo os participantes da pesquisa.....	201
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 207
APÊNDICES.....	224
REFERÊNCIAS.....	234

1 INTRODUZINDO QUESTÕES SOBRE A DISCIPLINA *PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Iniciaremos este texto esclarecendo a utilização dos termos Psicologia Escolar e *Psicologia da Educação*, referidos ao longo deste trabalho e, diante disso, passaremos a apresentar o modo como a Psicologia se insere, historicamente, na formação inicial de professores, atentando para o questionamento do psicologismo na Educação, bem como para algumas considerações proferidas em pesquisas recentes sobre a disciplina *Psicologia da Educação* e suas contribuições para a formação de professores. Estes temas servirão de base para a contextualização das questões norteadoras desta pesquisa, cujo objetivo será elucidado ao final deste capítulo.

1.1 A utilização dos termos Psicologia Escolar e *Psicologia da Educação* neste trabalho

O primeiro aspecto a ser explicitado consiste no fato de que faremos referência, ao longo deste trabalho, à Psicologia Escolar como um campo de conhecimento da Psicologia, voltado para a investigação de fenômenos na interface entre Psicologia e Educação e utilizaremos o termo *Psicologia da Educação* em alusão à disciplina ministrada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e nas demais Licenciaturas e que compõe sua grade curricular como um dos Fundamentos da Educação.

Essa questão terminológica é abordada por Barbosa e Souza (2012), ao identificar, por meio de uma pesquisa que envolveu um levantamento histórico de publicações realizadas nesse campo, uma variedade de termos que expressam a relação entre Psicologia e Educação, tais como: Psicologia Escolar, Psicologia Educacional, Psicologia na Educação, Psicologia da Educação, Psicologia Aplicada à Educação ou Psicologia do Escolar, dentre outros (p. 164)¹. Segundo as autoras, essa diversidade não deve ser compreendida apenas como uma gama de distintas nomeações, mas como expressão de diferentes pressupostos teórico-práticos e metodológicos que as fundamentam. Nesse sentido, ao investigar o modo como tais nomenclaturas foram constituídas historicamente, atentando para suas finalidades e

¹ As considerações apresentadas por Barbosa e Souza nesse texto, intitulado “Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão” (2012), são decorrentes da tese de doutorado de Deborah Barbosa, sobre “a história do campo de conhecimento e prática da Psicologia em sua relação com a Educação”, em que foram analisadas “fontes bibliográficas históricas e cinco relatos orais de personagens da Psicologia Educacional e Escolar” (p. 163), sob orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza (Barbosa, 2011).

especificidades, as autoras enfatizam que esses termos são modificados e ressignificados ao longo da História e estão associados à definição desse campo do conhecimento em função de seus objetos de interesse, suas finalidades e métodos de investigação (ou de intervenção), embasados em determinadas concepções de homem, de sociedade e de Educação (p. 165).

Barbosa e Souza (2012) introduzem essa questão mencionando a clássica cisão entre teoria e prática, historicamente instituída na Psicologia, que se revela na ideia, ainda presente nos dias atuais, de uma dissociação entre a Psicologia Educacional, que ficaria responsável pela teorização e realização de pesquisas, ou seja, pela produção de conhecimentos psicológicos no processo educativo e a Psicologia Escolar, que seria voltada essencialmente para a prática ou atuação profissional do psicólogo nas escolas ou demais instituições educativas (pp. 165-166). No entanto, as autoras questionam essa polarização e afirmam que a análise histórica da utilização desses termos revela que as referências tanto à Psicologia Educacional quanto à Escolar abrangem elementos teóricos e práticos, conforme ilustram ao longo do texto.

As autoras enfatizam que o campo do conhecimento voltado para a interface entre Psicologia e Educação originou-se e desenvolveu-se no Brasil concomitantemente à consolidação da Psicologia como ciência, consistindo, nos seus primórdios, em um de seus pilares centrais (p. 166). Acrescentam que desde o período colonial brasileiro evidenciava-se a influência de ideias psicológicas nos processos educativos² e que fundamentalmente a partir do início do século XX, nos anos 1930, esse campo teórico e prático, originalmente nomeado como Psicologia Educacional, passou a ser progressivamente definido e especificado.

Embora já houvesse, nesse período inicial, referências a termos como Psicologia na Educação, da Educação ou Aplicada à Educação, o mais utilizado era Psicologia Educacional por corresponder à nomenclatura da disciplina que começou a ser ministrada nos cursos das Escolas Normais, a partir da década de 1930 (p. 167). Nesse contexto, as autoras ressaltam que, ao se instituir tal disciplina, a Psicologia Educacional passou a se voltar para a formação

² Essa remota articulação entre Psicologia e Educação é ilustrada por Antunes (2003, p. 140), ao afirmar que “pelo mesmo processo pelo qual as ideias psicológicas ou a Psicologia penetraram nas concepções e práticas educativas, as demandas do campo da Educação constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento e a consolidação da Psicologia como área específica do saber e campo de prática”. Segundo a autora, essa mútua influência entre Psicologia e Educação pode ser identificada em obras produzidas no período colonial brasileiro, cujos autores eram, em grande parte, jesuítas. Nesse período, atribuía-se à Educação a função de “moldar” ou “domar” as tendências inatas das crianças, cuja personalidade era considerada um processo mutável e a aprendizagem era concebida como produto da experiência; a preocupação com o ritmo da aprendizagem também já estava presente no trabalho de Manoel Andrade de Figueiredo, que se dedicou ao estudo da “educação dos meninos rudes”, que poderiam corresponder, atualmente, àqueles vistos como alunos com “dificuldades escolares” (pp. 141-2).

de professores, tendo como objeto de interesse a constituição de um campo de teoria e aplicação ligado à docência nas Escolas Normais, ou seja, ao “ensino de Psicologia para futuros educadores, tendo a finalidade de formação e utilização de investigação e produção de saberes oriundos dos laboratórios, com vistas à compreensão dos processos educativos” (p. 168). Nos anos 1930, tais conhecimentos, de cunho positivista, eram embasados nos movimentos de Higiene Mental, da Psicometria e da “Psicologia Infantil (Puericultura)” e preconizavam a normatização e o ajustamento dos indivíduos (p. 167); ao analisar algumas obras referentes a esse período, as autoras também identificam uma articulação entre a Psicologia Educacional e os saberes biológicos e fisiológicos, além da significativa presença da pesquisa empírica nesse campo (p. 167).

Barbosa e Souza (2014) evidenciam, ao longo de seu texto, o modo como a Psicologia Educacional foi fortemente influenciada por concepções que embasaram os estudos sobre os fenômenos nessa interface entre Psicologia e Educação, cujo foco de análise centrava-se fundamentalmente no indivíduo.

Segundo as autoras, na década de 1930, o foco da Psicologia Educacional, como campo do conhecimento, centrava-se no desenvolvimento infantil e na investigação de questões apresentadas por crianças tidas como “anormais”, recebendo forte influência dos movimentos higienista e psicométrico. A partir dos anos 1930, evidencia-se a presença dos princípios da Escola Nova (que vigoraram no Brasil desde meados da década de 1920 até o início dos anos 1960), calcada no ideário liberal de igualdade de oportunidades, que se associaram à Psicologia Diferencial, voltada para a seleção dos alunos, com base na distinção entre os tidos como *aptos* e *inaptos* ou *normais* e *anormais*, por meio de testes psicométricos de inteligência. Nesse período, segundo as autoras, a Psicologia Educacional apresentava como principal objetivo “diagnosticar as crianças no interior da escola quanto a sua ‘normalidade’ ou ‘anormalidade’” e aptidão, visando o ajustamento dos indivíduos (p. 168)³.

³ A influência de tais concepções psicológicas proferidas a partir da década de 1930 no conteúdo ministrado na disciplina *Psicologia da Educação* oferecida em cursos de Pedagogia dessa época, pode ser ilustrada por meio das considerações apresentadas por Lima (2003) em seu trabalho sobre o conhecimento transmitido nessa disciplina, ministrada na década de 1930, nos cursos de Pedagogia em três universidades situadas da cidade de São Paulo. Segundo a autora, nas três universidades o desenvolvimento e a aprendizagem consistiam no principal foco dos estudos e em uma das instituições se priorizava o estudo do desenvolvimento e de “aptidões inatas e [da] capacidade de maturação, para melhor compreender os aspectos relativos à aprendizagem – aparentemente o principal tema de estudo do programa dessa instituição” (p. 69). Lima acrescenta que “o diagnóstico das chamadas dificuldades de aprendizagem parece eleger, nos três programas, o uso de testes e outras medidas avaliativas, em especial da inteligência” (p. 69). Dentre as principais teorias psicológicas que fundamentavam teoricamente o conteúdo ministrado, a autora destaca a Psicologia Experimental, a “Psicologia do Indivíduo” e a Psicologia Diferencial, ressaltando que “os conteúdos da estatística eram ensinados com o intuito de subsidiar tecnicamente o estudo de medidas, em especial de inteligência, por meio do uso de testes”

Ao longo dos anos 1930, a Psicologia Educacional dedica-se à análise do processo de desenvolvimento infantil, tendo como objeto de interesse central “a criança no contexto educacional” e como finalidade “compreender suas características, seu processo de desenvolvimento, utilizando para isso investigações agora não apenas psicométricas, mas também com foco no estudo das influências familiares e contextuais” (p. 169); a implicação do ambiente familiar na constituição da personalidade e na aprendizagem dos alunos é enfatizada pela Psicanálise, cuja incidência nos estudos nesta interface entre Psicologia e Educação intensifica-se no Brasil a partir da década de 1930. Com base nos pressupostos psicanalíticos, segundo os quais os “problemas de aprendizagem” eram atribuídos ao ambiente familiar, a Psicologia Educacional direciona o olhar para a “criança problema” e seus problemas de aprendizagem decorrentes de um “desajuste familiar” (p. 169).

As autoras referem-se, ainda, à influência da teoria da carência cultural, incidente no Brasil a partir dos anos 1970, por meio da qual a Psicologia Educacional mantém o foco de interesse no aluno, considerado “carente”; nesse sentido, afirmam que “embora as explicações sobre esse não aprender mudem de foco”, permanecem as “finalidades liberais e ajustatórias”, tendo-se a teoria da carência cultural como um meio de legitimação das desigualdades sociais (p. 170).

Essas concepções que elucidam a centralidade do indivíduo nesse campo do conhecimento serão abordadas nos segundo e quarto capítulos deste trabalho, ao mencionarmos as tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar como expressão do reducionismo de questões social e historicamente constituídas ao âmbito individual (em que faremos alusão à influência de teorias racistas, à teoria da aptidão natural, teoria organicista, teoria ambientalista e teoria da carência cultural). Por ora, deve-se ressaltar que ao ilustrar essa centralidade do indivíduo nos estudos da Psicologia Educacional, Barbosa e Souza enfatizam o predomínio do direcionamento do foco de análise desse campo ao aluno (ou à criança) “que não aprende”, explicitada, inclusive, por meio da utilização do termo “Psicologia do Escolar”, referido principalmente nos anos 1960 e 1970, revelando a “ênfase no olhar para ‘o’ escolar, ou o estudante, ressaltando a análise individual dos fenômenos escolares”, de modo a se apresentar como objeto de interesse o aprendiz e como finalidade a compreensão desse indivíduo como meio de contribuir para o seu processo educativo (p. 169).

(p. 70). Lima refere-se, ainda, à “preocupação em caracterizar e apresentar formas de tratamento diferencial aos educandos que apresentassem ‘dificuldades de aprendizagem’ e ‘desvios de comportamento’” (p. 70).

Essa primazia do indivíduo no campo da Psicologia Educacional passou a ser questionada fundamentalmente a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, quando se intensificou um movimento de crítica às concepções psicológicas hegemônicas. Como expressão desse movimento crítico, o termo Psicologia Escolar foi progressivamente utilizado “com vista a se diferenciar da Psicologia Educacional, agora entendida como tradicional e representante de todo o pensamento anterior de cunho ajustatório, adaptacionista, discriminatório”, que ao longo das décadas anteriores se calcou em teorizações centradas no indivíduo (p. 170). Nesse sentido, a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica⁴ (que será explicitada no próximo capítulo) desloca seu foco de análise do indivíduo para o processo de escolarização “e para o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos os processos educativos. Nessa visão, tem-se como objeto de interesse a investigação e intervenção nos contextos educacionais e processos de escolarização” (Barbosa & Souza, 2012, p. 170).

Em coerência com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no pensamento marxista, que consiste no referencial teórico que embasa esse trabalho, utilizaremos essa nomenclatura para nos referirmos a esse campo do conhecimento, como uma expressão desse movimento crítico.

É importante, contudo, esclarecer que assim como se deve questionar a polarização, referida anteriormente, entre Psicologia Escolar, tida como uma área voltada para a prática ou atuação do psicólogo, e Psicologia Educacional, destinada à teorização, é preciso problematizar a dicotomia entre a utilização do termo Psicologia Educacional, que poderia ser vista como necessariamente associada à centralidade de suas investigações no indivíduo, e a alusão à Psicologia Escolar, cuja designação implicaria em si a fundamentação teórica embasada em uma perspectiva crítica. Ao se nomear tal campo como Psicologia Escolar, este é compreendido em sua historicidade, de modo a abranger o processo de consolidação das tradicionais teorizações, bem como de seu questionamento, por meio do movimento crítico, além de se priorizar a articulação entre teoria e prática, consideradas indissociáveis nessa perspectiva.

Atualmente, segundo Barbosa e Souza (2012, p. 171), no campo da interface entre Psicologia e Educação, assim como se evidencia a realização de pesquisas embasadas nessa perspectiva crítica, o pensamento tradicional permanece exercendo influências em estudos e propostas de intervenções nessa área. Ainda há uma diversidade de nomenclaturas relativas a

⁴ Também referida por Barbosa e Souza como “Psicologia Escolar Crítica” (2012, p. 170).

esse campo e sua utilização pode ou não expressar as tendências desse movimento histórico, tendo-se, então, a possibilidade de corresponder tanto à ruptura quanto à reprodução das concepções tradicionais. Dentre tais designações, encontra-se, por exemplo, a Psicologia Escolar e Educacional ou Psicologia Educacional e Escolar, tal como propõem as autoras desse texto, que expressa o questionamento da “dicotomização” nesse campo, compreendido como “amplo e multifacetado” (p. 171).

Por fim, ressaltamos que iremos utilizar o termo *Psicologia da Educação* em referência à disciplina ministrada nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, em função de corresponder à designação habitualmente referida em suas matrizes curriculares, como ilustram Gatti e Nunes (2009). Em uma pesquisa coordenada por essas autoras, vinculada ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realizou-se um mapeamento de propostas curriculares de cursos de Licenciatura em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, buscando-se “analisar o que se propõe como disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior” desses cursos, e, portanto, examinar as características que a atual formação docente vem assumindo, visando-se a obter “um panorama do que está sendo proposto como formação nas instituições de ensino superior, identificando ênfases que lhes estão sendo atribuídas, semelhanças, diferenças, pertinências e adequação às demandas educacionais” (2009, p. 9). Sendo assim, as autoras apresentam neste texto as características gerais desses cursos no Brasil, bem como as específicas dos cursos que compuseram a amostra da pesquisa e analisam a composição de suas grades curriculares e ementas (p. 9).

Diante do mapeamento de propostas curriculares de 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia, considerando os diversos tipos de instituições de educação superior que os oferecem em todas as regiões do país, Gatti e Nunes afirmam que, com base na análise de suas ementas e grades curriculares, constata-se uma grande variedade de nomenclatura de disciplinas nestes cursos, que apresentam um conjunto disciplinar muito disperso. Essa diversidade encontra-se tanto no interior de cada curso quanto entre os diferentes cursos de Pedagogia, identificando-se 3.107 disciplinas registradas como obrigatórias no total das instituições investigadas, “o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas” (p. 54). As autoras acrescentam que, apesar dessa diversificação de denominações, evidencia-se que as das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil 2001; 2006) contribuíram para a

padronização de um núcleo comum aos cursos e que, dentre as disciplinas que são comuns a todos estes, encontram-se as que correspondem aos Fundamentos da Educação, tais como “Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação”, dentre outras (pp. 42; 55)⁵.

Sendo assim, faremos alusão ao termo *Psicologia da Educação* para designar tal disciplina, em referência à nomenclatura utilizada de modo geral, nos currículos desses cursos no Brasil⁶.

Tendo esclarecido, portanto, a utilização dos termos Psicologia Escolar e *Psicologia da Educação* (que será destacado em itálico como identificação do título da disciplina) neste trabalho, passaremos a introduzir algumas considerações sobre o modo como a Psicologia se insere, historicamente, na formação inicial de professores.

1.2 A inserção da Psicologia na formação inicial de professores

A contextualização histórica da inserção da Psicologia na formação inicial de professores é apresentada por Antunes (2003), no texto intitulado “Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico”.

De acordo com a autora, a partir de 1830 foram instauradas no Brasil as Escolas Normais, de nível secundário, voltadas para a formação de professores, em que se evidenciava de modo incipiente uma articulação entre processos pedagógicos e conhecimentos psicológicos; nessas Escolas, havia uma “preocupação com a metodologia do ensino, para a qual o conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, assim como fatores relacionados à aprendizagem, constituíam-se, ainda que de maneira pouco sistemática, como objetos de estudo e discussão” (2003, p. 146). Essa associação tornou-se mais explícita a partir da segunda metade do século XIX e no fim do século, quando essas Escolas passaram a incorporar de forma mais efetiva “conteúdos próximos daquilo que, mais tarde, poderia ser considerado como Psicologia da Educação” (p. 146).

⁵ Outras considerações apresentadas pelas autoras relativas a tal mapeamento serão mencionadas posteriormente.

⁶ Deve-se ressaltar que, conforme indicado pelas autoras acima, as denominações das disciplinas são diversas, o que pode se aplicar, inclusive, à *Psicologia da Educação*, que apresenta suas especificidades em cada instituição (além da presença de diferentes subtítulos e de enumerações como I, II ou III – dependendo da quantidade de disciplinas na matriz curricular do curso –, outras nomenclaturas podem substituir o termo *Psicologia da Educação*, mantendo-se a referência a algum aspecto específico da interface entre Psicologia e Educação, ou à Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem ou da Personalidade).

Segundo Antunes, o ensino de Psicologia foi formalizado pela primeira vez, nas Escolas Normais, em 1890, com a disciplina *Psicologia e Lógica*, que posteriormente influenciou a instituição da disciplina *Pedagogia e Psicologia*⁷. A autora ressalta que antes dessa institucionalização, na disciplina *Pedagogia* já eram abordados temas psicológicos, como “educação das diversas faculdades psíquicas humanas”, com destaque à “inteligência, sensações e vontade” e “processos envolvidos na aprendizagem e a utilização de recompensas e castigos como instrumentos educativos, além do desenvolvimento psicológico” (p. 147).

O período entre 1890 e 1930 é marcado pela autonomia da Psicologia como uma *área específica de conhecimento* e pelo movimento da Escola Nova no Brasil, associado à concepção de que a Educação deveria dedicar-se à formação de um “homem novo, apto às exigências do novo modelo produtivo” industrial (p. 151). Nesse contexto, surgiram os primeiros “profissionais da Educação” (advindos principalmente das áreas de Medicina e Direito) e a Psicologia consistiu em um dos grandes “sustentáculos científicos” das reformas pedagógicas, embasadas nos pressupostos escolanovistas. Como exemplo da articulação entre Psicologia e Educação nesse período, Antunes cita a criação do primeiro laboratório de Psicologia no Brasil (planejado por Binet em Paris), inserido em um centro de produção de conhecimento e ações educacionais (“Pedagogium”) idealizado por Rui Barbosa (p. 151).

Em 1920, foram empreendidas as Reformas Estaduais de Ensino, que se embasavam nos princípios escolanovistas, tendo a Psicologia como importante referência para a fundamentação da prática pedagógica. Temas como desenvolvimento infantil, processos de aprendizagem e relações entre professores e alunos eram estudados para embasar a atuação pedagógica, que também se apoiava na utilização de testes pedagógicos e psicológicos. Segundo Antunes, as Escolas Normais ofereceram importante contribuição para a implementação dessas reformas, pois eram responsáveis pela formação de docentes aptos a implementá-las em sua atuação nas escolas. Dentre os primeiros profissionais da Educação no Brasil que empreenderam essas reformas encontram-se Lourenço Filho e Isaías Alves, pioneiros da Psicologia.

A importância das Escolas Normais neste processo histórico da articulação entre Psicologia e Educação é explicitada pela autora ao afirmar que essas consistiram em principal base para o ensino de Psicologia; além disso, nelas se ministrava a disciplina *Pedagogia* e

⁷ De acordo com Antunes, “em 1892, um projeto de lei, de autoria de Paulo Egídio, ao Congresso Legislativo da Província de São Paulo, propunha a referida disciplina como integrante do currículo das Escolas Normais” (2003, p. 146).

Psicologia, que se configurou como “um dos mais importantes meios pelos quais a ciência psicológica se difundiu e desenvolveu, sobretudo pela Psicologia Educacional, incluindo as diferentes teorias e técnicas da época” (p. 153). A Escola Normal também ofereceu a base para a disciplina (“cátedra”) Psicologia Educacional da seção de Pedagogia das FFCL – Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo⁸.

As Escolas Normais foram o grande sustentáculo para o desenvolvimento da Psicologia Educacional no Brasil e, pode-se dizer, para o desenvolvimento da Psicologia em geral, pois as diferentes modalidades de atuação psicológica tiveram sua origem em preocupações educacionais. Da mesma maneira, pode-se dizer que muitos pioneiros da Psicologia no Brasil o foram por sua inserção no campo da Educação. Em síntese, a Educação foi um dos meios mais importantes para o desenvolvimento e difusão do conhecimento psicológico (...), por meio do ensino, da produção de obras, da vinda de importantes psicólogos estrangeiros, da produção de pesquisas e da formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia (op. cit., p. 156).

Antunes acrescenta que no período entre 1930 e 1962, a Psicologia continuou a ser importante referência para a fundamentação de teorias e práticas educacionais, assim como a Educação permaneceu relevante para o desenvolvimento da Psicologia. Foram instituídos, nesse contexto, os cursos superiores de Educação, que consistiam, fundamentalmente, em cursos ou seções de Pedagogia das FFCL da USP e que forneceram a base para os primeiros cursos de Psicologia. A partir de 1930, oficializou-se o ensino de Psicologia nos cursos superiores, destacando-se as seções de Pedagogia e Filosofia das FFCL da USP. E, em 1931, a *Psicologia Educacional* foi ministrada pela primeira vez como disciplina de Ensino Superior no Instituto Pedagógico, subordinado à Diretoria do Ensino de São Paulo, dirigido por Lourenço Filho, que, após a criação da USP em 1934, foi nomeado professor de Psicologia das FFCL⁹.

⁸ De acordo com Pfromm Netto, “Em 1912, a cadeira de Pedagogia das Escolas Normais paulistas passou a compreender três disciplinas: Psicologia, Pedagogia e Metodologia. Pela primeira vez, portanto, o ensino e a aprendizagem de Psicologia foram obrigatoriamente incluídos no currículo destinado à formação dos professores paulistas. (...) O ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que hoje denominamos Psicologia Escolar e (ou) Psicologia Educacional” (2001, p. 32).

⁹ Segundo Pfromm Netto (2001, p. 32), em 1931 houve a criação do “Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários, junto à Escola Normal da Praça da República, em São Paulo”, em que era ministrada a disciplina “Psicologia e suas Aplicações na Educação”. O autor acrescenta que “a disciplina (“cadeira”) antes denominada Psicologia, converteu-se, na década de 1930, em ‘Psicologia Educacional’, mantendo-se, também, a denominação ‘Psicologia Aplicada à Educação’, que aparece nos títulos de várias obras surgidas no país [Brasil] nos anos trinta e quarenta” (op. cit., p. 32).

A Psicologia esteve, então, presente em muitas instituições estritamente educacionais, além de receber um significativo espaço no currículo dos cursos das Escolas Normais, bem como nos cursos de Pedagogia¹⁰.

Por fim, ainda segundo Antunes, em 1962, a profissão de psicólogo foi oficialmente reconhecida com base na lei 4119, que dispôs sobre os cursos de formação de Psicologia. Com a Reforma Universitária de 1968, durante a ditadura militar, o ensino superior foi expandido por meio da privatização e, assim, foram instituídos muitos cursos de Psicologia. Nesse contexto, a relação entre Psicologia e Educação passou a ser criticada por educadores e psicólogos em função da falta de rigor teórico que fundamentasse essa articulação, o que implicou uma superficial incorporação do conhecimento psicológico a diversos aspectos do campo da Pedagogia e à prática dos educadores. Além disso, a atuação do psicólogo estava fundamentalmente embasada em uma perspectiva clínica centrada no atendimento individual dos alunos, considerados portadores de “problemas de aprendizagem” (p. 164).

Sendo assim, a partir de meados da década de 1970, psicólogos e educadores passaram a questionar a considerada “hipertrofia da Psicologia na Educação” e proferiram críticas referentes a: utilização de testes psicométricos de inteligência, o modelo médico presente na concepção que fundamenta a atuação dos psicólogos escolares e a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, ou seja, a responsabilização do indivíduo por questões social e historicamente produzidas, que constituem o processo educacional (p. 165).

O reducionismo de questões que configuram o contexto educacional à dimensão psicológica passou a ser referido como *psicologização* ou *psicologismo na Educação*, tal como Libâneo descreve no texto intitulado “Psicologia Educacional: uma avaliação crítica” (2012)¹¹. Segundo o autor, o psicologismo consiste no “enfoque estritamente psicológico [que] ignora o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos os problemas gerados pela estrutura social e econômica”; nesse sentido, os processos psicológicos (como emoções e sentimentos), são tidos como responsáveis pelo

¹⁰ Para ilustrar a articulação entre Psicologia e Educação nesse contexto, Antunes afirma: “Vê-se, pois, que as relações entre Psicologia e Educação no Brasil são bastante estreitas, de maneira tal que não é possível compreender o processo histórico de uma sem a articulação com o desenvolvimento da outra. Assim como a Psicologia tornou-se constitutiva do pensamento educacional e da prática pedagógica, foram estes, por sua vez, a base sobre a qual ela se desenvolveu, a ponto de obter reconhecimento como profissão específica. Para ilustrar esse processo é importante sublinhar que a maioria dos profissionais que obtiveram o registro como psicólogos tinham formação em Pedagogia e atuaram no campo da Educação, o que lhes valeu tal reconhecimento” (2003, p. 162).

¹¹ Capítulo do livro *Psicologia Social: o homem em movimento* (organizado por Sílvia Lane e Wanderley Codo), com a 1ª edição em 1984 e que em 2012 se encontrava em sua 14ª edição. Esse texto também foi publicado em 1985 com o título “Psicologia Educacional: uma avaliação crítica – estudo sobre as relações entre Psicologia e Didática”, como capítulo do livro *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, de José Carlos Libâneo.

comportamento humano, sem se levar em conta a constituição social do sujeito (op.cit., pp. 156; 158).

Libâneo enfatiza que os reducionismos na Educação “pecam por isolar um aspecto da totalidade do ato educativo e, em cima desse aspecto parcial, discutir o objeto da educação” (p. 155). Nesse contexto, refere-se tanto ao sociologismo, por meio do qual se privilegia o enfoque sociopolítico, reduzindo, por exemplo, todos os problemas da escola ou da educação à função social de reprodução das relações de produção na sociedade capitalista vigente, quanto ao psicologismo, em que se desconsideram questões produzidas nessa estrutura social, enquanto os fenômenos investigados nessa interface com a Educação são reduzidos à dimensão subjetiva (pp. 155; 156).

O reducionismo de fenômenos social e historicamente constituídos ao âmbito individual na Educação é discutido pelo autor ao longo desse texto, em que contextualiza a incidência do individualismo subjacente à inserção da Psicologia na formação inicial de professores.

Ao tratar desse tema, Libâneo afirma que a Psicologia “que se desenvolve na segunda metade do século XIX, refletindo circunstâncias históricas e sociais do período – basicamente a consolidação do capitalismo – vem acentuar a ideia de natureza humana individual e que se sobrepõe às circunstâncias sociais que a cercam” (p. 157). O autor esclarece que ao começar a vender sua força de trabalho, “o homem se define como livre, como indivíduo” e a burguesia, como classe em ascensão, preconiza a liberdade e a igualdade individuais; com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, instaura-se a autonomia individual, como uma nova versão do individualismo (p. 157). Libâneo acrescenta que com o desgaste decorrente do investimento de energia no trabalho, o homem passa a precisar garantir sua privacidade ou certo isolamento que possibilite a recomposição de suas energias; nesse sentido, ressalta que “o culto ao individualismo é, assim, uma necessidade da produção capitalista, é uma consequência das relações específicas de produção” (pp. 157; 158).

De acordo com o autor, enquanto as condições objetivas do trabalho nesse modo de produção e o isolamento individual como uma de suas implicações deixam de ser considerados, essa relação entre o trabalho e o isolamento do indivíduo é naturalizada, de modo a parecer (no nível da aparência, como consciência imediata) que tal isolamento é constitutivo da condição humana, como um comportamento natural do homem. Essa ideia passa a ser legitimada por concepções proferidas pela Psicologia, como expressões do reducionismo de questões socialmente constituídas ao âmbito individual, calcadas no

pressuposto de que “cada indivíduo possui características que são universais e independem de influência do meio social, cabendo à Psicologia conhecer esses traços universais” (p. 158). Tais concepções psicológicas, por meio das quais se atribui a origem dos fenômenos investigados a fatores centrados no indivíduo, assumem “a sociedade de classes como modelo social ideal na qual a realização individual resulta de uma perfeita harmonia entre o indivíduo e a sociedade” (p. 158). À serviço da manutenção da ordem social, a Psicologia preconiza o ajustamento social dos indivíduos, com base nos valores e interesses da classe dominante; “os padrões de comportamento a serem ensinados ou modificados correspondem à perspectiva da classe dominante, que os torna universais e, portanto, compulsórios” (p. 158).

Libâneo enfatiza, então, que “tal concepção psicológica veio a ser a própria origem do movimento da Escola Nova no início do século XX, inaugurando o *individualismo* na Pedagogia” (p. 158 – grifo do autor); nesse sentido, acrescenta:

A descoberta da criança como personalidade livre e autônoma, que na concepção liberal da sociedade capitalista corresponde à livre-iniciativa individual, marcou uma concepção pedagógica inteiramente voltada para a criança, reduzindo o papel do professor e dos programas escolares. Ao conceber a criança como possuindo os atributos universais do gênero humano, caberia à educação atualizar estes atributos naturais, desenvolver as potencialidades. Educar seria essencialmente cultivar o indivíduo, desdobrar sua natureza, propiciar o desenvolvimento harmonioso da individualidade em consonância com as expectativas da sociedade.

As consequências para a pedagogia são marcantes. Ocorreu um desprezo da cultura enquanto patrimônio da humanidade, já que é a criança que irá descobrir o saber. A ênfase nas necessidades e interesses espontâneos da criança resultou na psicologização das situações escolares ao ponto de os próprios professores passarem a explicar o comportamento dos alunos por meio de termos como inibição, bloqueios, imaturidade, agressividade etc. A supervalorização da criança (‘A criança é o pai do adulto’, dizia Montessori), em muitos casos, trouxe como consequência o espontaneísmo, a permissividade, a tolerância, a crença na bondade natural do ser humano. O individualismo em pedagogia acentuou-se significativamente com o desenvolvimento da psicologia humanista (existencial) que divulgou a educação como processo de adequação pessoal diante das influências ambientais. A difusão da psicanálise, que introduz a noção do inconsciente na explicação do comportamento, também contribuiu para reforçar certas tendências da pedagogia nova.

(Libâneo, 2012, pp. 158; 159)

O autor refere-se, ainda, à influência de teorias cognitivistas, voltadas para o “desenvolvimento de capacidades humanas para o domínio dos conhecimentos”, que privilegiam o polo individual sem atentar para a constituição social e histórica dos fenômenos

investigados (p. 159). E reitera o fato de que a Psicologia Educacional, como campo do conhecimento, caracterizou-se, historicamente, por centrar sua análise no indivíduo, atentando para “problemas de aprendizagem”, de desenvolvimento, ou de “ajustamento escolar” dos alunos e que com base em tradicionais teorizações, o ensino da Psicologia Educacional na formação de professores foi reduzido “em alguns casos, (...) à descrição de teorias sobre os estágios do desenvolvimento infantil ou às técnicas de diagnósticos e tratamento das dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais” (pp. 154; 155).

Diante disso, Libâneo afirma que tais concepções psicológicas expressam o compromisso com o individualismo, centrando sua análise no indivíduo abstrato, empírico, isolado do contexto histórico, e que o ensino de Psicologia nos cursos de formação de professores poderia lhes propiciar o questionamento desse reducionismo ao âmbito individual¹² e se voltar para “o conhecimento dos mecanismos geradores do insucesso escolar”, articulando “seus princípios e explicações com a prática cotidiana do professor, para que ele próprio os transforme em métodos e conteúdos” (p. 177). Sendo assim, enfatiza que considerar a problemática real da escola nesse processo implica atentar para fatores como “classes numerosas, condições desiguais nos pré-requisitos para a aprendizagem, motivação e interesses vinculados a perspectivas de classe social, problemas de comunicação e entendimento professor-alunos, indisciplina, inadequação de programas etc.” (p. 177). E, por fim, ressalta a relevância de se partir da compreensão do aluno como “um sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações, que se dão num contexto histórico” e da escola como uma mediação na relação dialética entre indivíduo e sociedade – em um “processo de cultivo individual (promover mudanças no indivíduo) e de integração social (intervir num projeto de mudança social)”, tendo como finalidade a transformação social (p. 160).

O psicologismo na Educação também é abordado por Alvite (1987), Larocca (1999), Batista e Azzi (2000), Sadalla e Carvalho (2002).

No livro intitulado *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na Educação*¹³, Alvite (1987) analisa tradicionais abordagens psicológicas que embasam discussões voltadas para questões educacionais, dedicando-se mais detidamente à influência do behaviorismo na Educação, compreendendo-as como expressões do psicologismo, referido como uma visão individualista

¹² Segundo Libâneo (2012, p. 176), “a grande maioria dos professores é largamente influenciada pelo psicologismo que os leva a transformar os comportamentos das crianças em manifestações psicológicas, o que levou Wallon a escrever que ‘a introdução da Psicologia na licenciatura deveria ter menos a característica de matéria de ensino e mais a de acautelar os professores contra certos *slogans* psicológicos e levá-los a tirar de sua própria experiência conclusões instrutivas para o próprio psicólogo’ ([Wallon] 1975)”.

¹³ Fruto de sua dissertação de mestrado, que recebe o mesmo título (Alvite, 1980).

e fortemente arraigada na Psicologia, que se constitui historicamente como uma ciência calcada na adaptação ou ajustamento dos indivíduos e como instrumento de legitimação da manutenção da ordem social vigente (pp. 40; 41). A autora questiona os enfoques psicológicos por meio dos quais a origem de problemas educacionais é reduzida a aspectos centrados no indivíduo e ilustra algumas de suas implicações para a Educação, referindo-se, por exemplo, à “didática behaviorista”, comprometida com uma relação pedagógica tecnocrática e autoritária, traduzida em uma forma de adestramento do aluno, que deve adquirir comportamentos previstos e planejados pelo professor (p. 126).

Alvite conclui seu trabalho afirmando que “o educador reduz as possibilidades de sua ação quando se atém a um enfoque psicológico, individualista, perdendo de vista a totalidade do processo educativo e sua relação com a sociedade”, ressaltando a importância de que este profissional “tenha uma ideia clara a respeito das causas dos problemas [educacionais] contemporâneos, percebendo-os historicamente e que situe a escola e a si mesmo, não como reprodutores da ideologia dominante, mas na linha de libertação dos oprimidos” (p. 126)¹⁴.

Ao fazer alusão à *psicologização* na Educação, Larocca (1999)¹⁵ reitera a ideia de que “a herança individualista legada das concepções liberais burguesas explica historicamente a psicologização ocorrida na Pedagogia, ou seja, o reducionismo ao psicológico dos problemas enfrentados no âmbito da Educação e da escola” (p. 15) e enfatiza a necessidade de se assumir uma perspectiva crítica no campo do conhecimento voltado para a interface entre Psicologia e Educação (e embasado na compreensão do homem concreto), por meio da qual esse conhecimento seja histórica e epistemologicamente contextualizado.

A autora acrescenta que a psicologização também se refere à tentativa de se adequar, nos cursos de Pedagogia, os objetivos, conteúdos e métodos de ensino a pressupostos psicológicos, com base na concepção de que caberia fundamentalmente à Psicologia o poder de decisão sobre os rumos que a ação pedagógica deveria tomar (pp. 15-6). Larocca afirma que as “supostas pretensões da Psicologia para normatizar a ação pedagógica” vêm sendo intensamente criticadas na Pedagogia, porém, enfatiza a relevância de se desmistificar a ideia de que “tudo em Psicologia da Educação assuma sempre e, necessariamente, a direção de psicologismo na Educação” (pp. 10-1). E então, inicia uma reflexão sobre a disciplina *Psicologia*

¹⁴ Essa ideia é reiterada pela autora, ao afirmar: “Fica clara, assim, a luta que deve ser travada contra o psicologismo que ainda domina na educação, visto que ele impede que análises pertinentes sejam feitas em termos de prática docente, das possibilidades da educação frente ao processo de libertação dos indivíduos” (Alvite, 1987, p. 127).

¹⁵ No livro *A Psicologia na formação docente*, redigido com base em sua dissertação de mestrado, intitulada *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores* (Larocca, 1996).

da Educação na formação de professores, embasada no questionamento da psicologização, conforme mencionaremos no próximo item.

Batista e Azzi (2000) reiteram a ideia de que a psicologização expressa essa tendência de explicações de questões e problemas relativos à escolarização, calcadas em uma “ótica individualista e centralizada em fatores relativos a características pessoais/familiares de alunos e professores, omitindo-se a rede de determinantes sociais e escolares presentes no cotidiano educacional” (p. 151). E identificam como riscos desse movimento psicologizante: a “redução do processo educativo às chamadas variáveis psicológicas”, de modo a propiciar a legitimação de rótulos que em nada favorecem as práticas educativas; a desconsideração do contexto social e histórico do processo educacional e de elementos políticos envolvidos nesse processo (como as políticas públicas educacionais vigentes); e uma compreensão restrita sobre os fenômenos estudados nesse campo do conhecimento, sem articulação com demais áreas da Psicologia ou com outras ciências (p. 151).

Ao analisar as proposições apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a concepção de formação de professores subjacente à atual política educacional brasileira, buscando situar “o lugar da Psicologia nessa problemática”, Sadalla e Carvalho (2002) fazem alusão ao “viés psicologizante desse documento” (pp. 162; 173). Nesse sentido, referem-se à primazia de explicações de cunho psicológico para fenômenos relativos à escolarização, esclarecendo que as teorias psicológicas sobre o ensino e a aprendizagem constituem a matriz que fundamenta tais parâmetros curriculares, cujas bases teóricas centram-se em teorizações proferidas pela Psicologia ou Psicopedagogia, enquanto deixam de ser consideradas contribuições de conhecimentos produzidos em outras áreas como, por exemplo, na Sociologia da Educação, Sociologia do Currículo ou Filosofia da Educação. As autoras ilustram essa ideia afirmando que uma das “orientações didáticas” dos PCN consiste na “atenção à diversidade”, por meio da qual são preconizadas orientações que “se restringem às diferenças individuais e psicológicas e desconsideram as diferenças de práticas culturais, de gênero, classe, etnia, entre outras” (2002, p. 173).

Sadalla e Carvalho referem-se às proposições dos PCNs como expressão de uma “concepção psicologizante dos processos educacionais e de uma perspectiva técnica em que a Psicologia se coloca como especialista que define conhecimentos apresentados em manuais (os PCNs seriam um desses manuais)” (p. 179). Acrescentam que a psicologização dos problemas educacionais propiciou uma mudança na concepção do papel do professor no processo educativo, já que, com a atribuição do fracasso escolar a fatores centrados no

indivíduo, enquanto a Psicologia se assume como uma especialidade que ofereceria suporte para a identificação e resolução desses problemas, ao professor caberia exercer a função de reprodutor ou eficiente transmissor do conhecimento proferido pelos especialistas, sendo “visto como um profissional passivo que reproduz acriticamente as práticas sociais na prática profissional e aceita a realidade assim como ela se apresenta como se fosse a única possível” (p. 178).

Enfim, diante dessas considerações sobre o modo como a Psicologia se insere historicamente na formação inicial de professores, atentando para a crítica ao psicologismo na Educação, passaremos a nos dedicar a especificidades desta inserção na disciplina *Psicologia da Educação*, ministrada nos cursos de Pedagogia ou demais Licenciaturas, indicando questões proferidas por autores em pesquisas recentes sobre essa disciplina e suas contribuições para tal formação.

1.3 A disciplina *Psicologia da Educação* e suas contribuições para a formação de professores

Em pesquisas realizadas nos últimos anos, autores como Gatti (2010), Levandovski (2008), Paini (2006), Guerra (2003), Pereira, Almeida e Azzi (2002), Almeida (2000) e Laroca (2000; 2002) apresentam relevantes considerações acerca da disciplina *Psicologia da Educação*, bem como sobre suas contribuições para a formação inicial de professores.

No texto intitulado “Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições”, Gatti (2010) afirma, com base em um estudo recente realizado pela autora sobre contribuições da disciplina *Psicologia da Educação* para a formação de professores, que tal disciplina ministrada nas Licenciaturas (inclusive na Pedagogia) – frequentemente nomeada como *Psicologia da Educação*, mas também designada como *Fundamentos de Psicologia da Educação* ou *Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*, dentre outras nomenclaturas –, apresenta em suas ementas uma abordagem eclética, de modo a refletir, com base nas principais bibliografias indicadas, uma perspectiva da Psicologia fundamentalmente estrutural e funcionalista, enquanto pouco comparecem concepções “mais processuais-sócio-históricas” (op.cit., p. 6). A autora acrescenta que, de modo geral, as escolhas do conteúdo ministrado e da bibliografia utilizada revelam uma tendência a se abranger várias facetas dessa interface entre Psicologia e Educação, resultando em uma “espécie de colcha de retalhos, um tanto rala, em que não se percebe quais as formas de articulação entre as facetas apresentadas” (p. 6).

Gatti ressalta que essa disciplina (assim como a Psicologia de modo geral e esse campo do conhecimento nessa interface) abriga uma diversidade de abordagens teóricas, com distintos pressupostos e que é difícil dimensionar o real impacto do conhecimento ministrado em tal disciplina na formação e atuação de professores, de modo a consistir em um de seus desafios “fazer chegar aos futuros professores – portanto, às salas de aula, às relações pedagógicas – o conhecimento construído nessas circunstâncias teóricas e metodológicas tão tensionadas” (p. 6). Considera que essa questão está associada ao fato de que nesse campo do conhecimento se encontram, historicamente, disputas e conflitos acerca da compreensão dos alcances e limites de suas contribuições como um dos fundamentos para as práticas educacionais. Segundo a autora, esse campo é atravessado por duas vertentes: uma em que se prioriza o direcionamento do olhar da Psicologia para os fenômenos educacionais e que ao analisar os problemas educacionais retorna à Psicologia e outra em que se parte da Educação, buscando-se na Psicologia uma base para a compreensão dos fenômenos, de modo a integrá-la à ótica educacional¹⁶. Ao questionar tal dicotomia, Gatti propõe que esse campo do conhecimento voltado para a interface entre Psicologia e Educação se constitua em sua especificidade, com base em um “olhar complexo”, cujas origens podem estar tanto na Psicologia quanto na Educação, buscando-se, nessa integração, a consolidação de uma nova síntese, sem que uma ciência se sobreponha e anule a peculiaridade da outra (p. 6).

Sendo assim, a autora situa a ruptura dessa dicotomia como um desafio nesse campo do conhecimento e afirma que, de modo geral, os estudos da Psicologia nesse campo buscam oferecer suporte à Educação ou ao ensino, mais especificamente, com base em contribuições da Psicologia Cognitiva e da “Psicologia da Criança ou do Adolescente” (embasada em concepções da Psicologia do Desenvolvimento), ou de diferentes teorias voltadas para a compreensão “das relações no âmbito dos instituídos educacionais”, incluindo a associação a conceitos da Psicologia Social, ou ainda, de teorizações centradas em modificações psicológicas (tais como afetivas ou cognitivas, por exemplo) que seriam propiciadas pelas ações pedagógicas (p. 7). E, diante disso, sintetiza as seguintes considerações, que podem ser

¹⁶ Essa questão é abordada por Gatti (1997) em um artigo no qual a autora apresenta uma discussão sobre esse campo do conhecimento na interface entre Psicologia e Educação, com base na análise de trabalhos de pesquisa publicados entre 1987 e 1998, sobre questões relativas ao ensino, aprendizagem, bases da formação de professores, relação entre professor e alunos, entre outros temas nessa área. Diante dessa análise, a autora afirma: “Observou-se que a ampla maioria dos estudos adotam dois pontos de partida distintos: a) a Psicologia adentra o problema educacional e retorna à Psicologia com suas contribuições; b) a Educação busca, na Psicologia, aspectos que possam ser integrados à ótica educacional. A discussão centra-se na possibilidade de se romper essa visão dicotomizada, desenvolvendo estudos que configurem uma nova perspectiva, a qual integre Psicologia e Educação, sem que a forma de compreensão própria da primeira domine a que é peculiar aos estudos educacionais, e vice-versa” (1997, p.88).

compreendidas como pilares das contribuições da disciplina *Psicologia da Educação* para a formação de professores, na concepção da autora:

A Psicologia da Educação poderia buscar suas bases no fato de que todos, e as novas gerações também, participamos de matrizes sociais, que compreendem a cultura e a ciência e, nelas e com elas, adquirimos maneiras de entender e participar, construímos representações e referências, formas cognitivas e destrezas específicas. As subjetividades – que têm o seu lastro no social – organizam-se nas redes destas representações e referentes, com a construção de perspectivas que criam suposições, pressupostos, projetos, portanto, desejos, motivações, expectativas. O olhar é, pois, sobre a transformação e a transmutação que se processa nas pessoas, crianças, jovens, adultos, idosos, pelas interações de caráter educativo – intencionais –, como também pelos processos autoeducativos. A ótica a privilegiar é multidimensional, transformadora, uma ótica de alternativas, de flutuações, ou seja, ao lado dos processos construtivos e auto-organizativos, deve-se considerar a mudança e a incerteza presentes nesses processos. Para a compreensão desses fenômenos respostas genéricas, ou as fragmentárias e específicas, vêm se mostrando pouco consequentes e, por esta razão, tem-se buscado na Psicologia da Educação novas formas de olhar os fenômenos educativos. Formas que permitam integrar, sob certas condições, o social e o pessoal, sem dissolver um no outro.

(Gatti, 2012, p. 7)

Em outro texto, intitulado “A estrutura e dinâmica das Licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da Psicologia da Educação”, ao indagar qual seria o papel dessa disciplina na formação de professores, Gatti (1995) afirma que, com base nos estudos realizados sobre esse tema, tal resposta não seria otimista, pois (conforme mencionamos no item anterior), historicamente a Psicologia tem legitimado a manutenção da ordem social e servido como instrumento de seleção e adaptação dos indivíduos. A autora reitera o fato de que as tradicionais concepções psicológicas vêm sendo criticadas nas últimas décadas e que estudos no campo dessa interface entre Psicologia e Educação têm propiciado novas formas de compreensão de fenômenos ligados ao desenvolvimento, à cognição, ao ensino etc., associadas, inclusive, a conhecimentos produzidos em outras áreas, como Antropologia, Sociologia e Linguística, porém enfatiza que “o impacto dessas novas contribuições ainda não se faz sentir” em tal disciplina (p. 16).

Nesse sentido, Gatti acrescenta que a disseminação e a socialização desses conhecimentos encontram diversas barreiras e que a Psicologia ensinada na formação de professores é “uma Psicologia abstrata, modeladora, sem pontos de contato com a realidade escolar. Falta-nos construir as pontes entre os modelos explicativos e o concreto vivido” (p.

16). Segundo a autora, essas pontes, bem como a reflexão sobre o processo de ensino, seriam partes integrantes da *Psicologia da Educação*, no entanto, não têm sido efetivamente contempladas em tal disciplina. A exposição de teorias sobre o desenvolvimento da aprendizagem, por exemplo, não implica necessariamente uma articulação com a prática docente; essa questão é ilustrada pela autora ao se referir a argumentações de professores que, após assistir a cursos sobre tais teorizações, consideram que compreenderam tais teorias, mas permaneceram sem saber o que fazer na sala de aula. Diante disso, a autora enfatiza que essa disciplina poderia propiciar uma relevante contribuição aos professores, constituindo-se como um fundamento entre teoria e prática e abrangendo a produção do conhecimento em outras áreas, de modo a integrar o que seria essencial na produção das ciências, das humanidades, com “os reclamos do ato de ensinar educando” (p. 17), sem perder sua especificidade e difundindo os avanços teóricos produzidos nesse campo do conhecimento.

Essa dissociação entre a teoria e a prática, bem como o distanciamento entre o conteúdo ministrado na disciplina *Psicologia da Educação* e a realidade escolar, também são enfatizados por Gatti e Nunes (2009), diante da análise dos currículos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, com base na pesquisa mencionada no item anterior. De acordo com as autoras, a leitura das ementas das disciplinas relativas aos Fundamentos da Educação, dentre as quais se encontra a *Psicologia da Educação*, evidencia o fato de que a escola, como uma instituição social e de ensino, consiste em um elemento praticamente ausente nessas ementas, “o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (p. 42). Observa-se, nessa pesquisa, que a relação entre teoria e prática encontra-se comprometida desde a base da formação dos professores, revelando-se um “desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização” (p. 42); nesse contexto, as autoras acrescentam que “nas disciplinas de formação profissional, predominam referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais” (p. 54).

A dicotomia entre teoria e prática e o distanciamento entre o conteúdo ministrado na formação acadêmica e a prática docente são identificados, por Guerra (2003), como alguns dos principais problemas atuais da formação de professores nos cursos de Licenciatura (com base no levantamento realizado pela autora sobre esse tema), além da desvalorização desses cursos, da superficialidade da formação e da histórica desarticulação entre as disciplinas de formação pedagógica e as de conteúdo específico da área de formação em cada Licenciatura.

Tais considerações são apresentadas pela autora em sua tese de doutorado, voltada para o ensino de Psicologia na formação inicial de professores e, mais especificamente, para a investigação dos conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, ministrados na disciplina *Psicologia da Educação* em cursos de Licenciatura oferecidos em uma instituição pública de educação superior.

Guerra (2003) enfatiza que tradicionalmente a disciplina *Psicologia da Educação* centra-se na veiculação de conhecimentos sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem, com base em diferentes abordagens teóricas e que, por vezes, tais conhecimentos são segregados em duas disciplinas, nomeadas, respectivamente, como Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Ao realizar um levantamento de pesquisas publicadas nas décadas de 1980 e 1990 sobre a função da disciplina *Psicologia da Educação* na formação de professores¹⁷, a autora revela que, de modo geral, o distanciamento entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar, bem como a dicotomia entre teoria e prática, apresentados como alguns dos principais problemas na formação docente, são indicados pelos pesquisadores como aspectos mais criticados em relação a tal disciplina. Nestas publicações, há referências ao ensino fragmentado e sem continuidade, inconsistência teórica, falta de subsídios para a compreensão do cotidiano escolar e para a intervenção do professor no dia a dia, insatisfação dos estudantes ao considerar que a disciplina não corresponde às suas expectativas e falta de propriedade, por parte de alguns docentes, das concepções ministradas ou grande ênfase em uma determinada abordagem em função da escolha pessoal do docente. Diante deste quadro, a autora faz alusão a pesquisas¹⁸ nas quais se destaca a relevância de se superar tais problemas e em que se ressalta a necessidade de reflexão sobre os conteúdos ministrados, aproximação com as demais áreas do conhecimento, efetivação da articulação entre teoria e prática e entre tais conteúdos e a realidade escolar, direcionamento de um olhar crítico para as abordagens psicológicas e compreensão da complexidade envolvida na realidade educacional.

Além disso, Guerra acrescenta que a análise de entrevistas com estudantes dessa disciplina propicia a constatação de que estes consideram como finalidade da *Psicologia da Educação* a transmissão de conhecimentos sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, que possibilitem a instrumentalização da prática docente. E

¹⁷ Com referências a trabalhos como os de Gatti (1995), Puttini (1988), Branco (1988), Oliveira (1993), Fini (1987), Montenegro (1987; 1993), Caparroz (1992), Íoris (1993), Goulart (1985), Urt (1989) e Larocca (1996; 1999).

¹⁸ Citando os trabalhos de Goulart (1985), Urt (1989), Montenegro (1993) e Larocca (1996; 1999).

conclui afirmando que essa disciplina poderia contribuir para a compreensão e reflexão sobre conhecimentos psicológicos que possam orientar as práticas educativas, de modo a desempenhar um relevante papel na “constituição de conhecimentos e competências, que viriam contribuir com a melhoria na formação de professores nos cursos de Licenciatura e, consequentemente, com a qualidade do ensino básico” (2003, p. 65).

Ao investigar o papel da disciplina *Psicologia da Educação* na formação de professores, com base na concepção dos estudantes de cursos de Pedagogia em universidades estaduais do Paraná, Paini (2006) também realiza um levantamento de pesquisas sobre esse tema e, além dos problemas relativos a tal disciplina, mencionados por Guerra – como dissociação entre teoria e prática, com primazia da teoria, fragmentação do conteúdo ministrado, superficialidade na fundamentação da prática pedagógica e desarticulação entre o conteúdo e a realidade escolar –, identifica a falta de consenso sobre o conteúdo a ser ministrado, a adoção de “teorias importadas” não condizentes com a realidade brasileira, contradição entre a prática escolar e o referencial teórico que a embasa, falta de interação entre os docentes que ministram tal disciplina e de discussão sobre a grade curricular e sua ementa, ausência de reflexão sobre as bases epistemológicas das diferentes abordagens trabalhadas, com adoção de determinada perspectiva, por parte de docentes, como “verdade absoluta ou dogma” e inviabilização de uma práxis transformadora nos cursos de Licenciatura, em decorrência da estrutura das universidades (p. 83). Diante disso, a autora também reitera a necessidade de se abordar criticamente as diferentes abordagens teóricas nessa disciplina e de se conceber o aluno como ser social e historicamente constituído (p. 84).

Paini identifica em sua pesquisa que as principais abordagens estudadas nas disciplinas de *Psicologia da Educação* oferecidas nas instituições por ela investigadas são a psicogenética (tendo Piaget como autor de referência) e a histórico-cultural (Vigotski, Luria e Leontiev). Em relação à estrutura geral das disciplinas analisadas, a autora esclarece que inicialmente se apresenta um panorama histórico sobre a relação entre Psicologia e Educação, seguido da exposição de conceitos centrais proferidos em distintas perspectivas, tais como “humanista, comportamentalista, psicanalítica, psicogenética, histórico-cultural, entre outras”, tendo-se como foco o processo de desenvolvimento e aprendizagem (p. 217).

Com base na análise do material obtido por meio de aplicação de questionários e realização de grupos focais com estudantes de Pedagogia, Paini afirma que a *Psicologia da Educação* é vista por estes como uma das disciplinas que oferece suporte para a formação docente e para a própria vida, destacando como principal contribuição a compreensão de

processos de aprendizagem e desenvolvimento; os estudantes consideram que essa disciplina não propicia efetivamente uma análise da dimensão social e histórica do sujeito e que permanece apresentando como um desafio a ser superado a necessidade de articulação entre teoria e prática e entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar. Diante disso, a autora enfatiza a importância de que nessa disciplina, com o suporte de conhecimentos produzidos em outras ciências, sejam consideradas as relações entre sociedade, educação e homem, concebido como um sujeito das relações sociais, e que se forneçam subsídios para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a “auxiliar os professores em sua busca por uma teoria pedagógica que responda às necessidades de transformação da prática educativa e que vise à transformação de sujeitos históricos que cumpram seu compromisso social” (p. 222).

Esse fato, referido acima, de que tradicionalmente os processos de desenvolvimento e aprendizagem consistem no foco central da disciplina *Psicologia da Educação*, é reiterado por Levandovski (2008). Ao investigar as contribuições de tal disciplina – ministrada no curso de Pedagogia em uma universidade pública do Paraná – para a prática docente de seus egressos, a autora busca na LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96) e nas DCNs de 2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, editadas pelo Conselho Nacional da Educação, em 2001), revistas em 2006¹⁹, “subsídios para compreender o papel da disciplina Psicologia da Educação” (2008, p. 37).

De acordo com a autora, nestes documentos, as referências à interface entre Psicologia e Educação “restringem-se à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano” (op. cit., p. 37). Essa ideia pode ser ilustrada por trechos de tais resoluções, tais como o artigo 29 da LDB de 1996, que institui que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996), ou um fragmento das Diretrizes promulgadas em 2001, em que constam as seguintes proposições:

A formação de professores deve assegurar o conhecimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual tanto de uma perspectiva científica quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. Igualmente relevante é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características psíquicas a faixas etárias diversas. A formação de professores deve

¹⁹ Brasil (1996; 2001; 2006).

assegurar a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. (...) Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva.

(Brasil, 2001, p. 44)

Em relação às Diretrizes revistas e deferidas em 2006, Levandovski enfatiza que se evidencia uma preocupação com os cuidados psicológicos voltados para a educação infantil, bem como a alusão à relevância de que o egresso do curso de Pedagogia (e demais Licenciaturas) reconheça e respeite as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, afetivas e emocionais dos alunos, de modo a encontrar nos conhecimentos adquiridos por meio da Psicologia os subsídios para a efetivação de tal conduta. A autora também destaca a proposição de que cabe a tais egressos a identificação de problemas socioculturais e educacionais com base em uma postura investigativa e propositiva face às realidades complexas, e que, ao planejar situações de ensino, deve ser considerado o processo de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos em suas múltiplas dimensões (física, cognitiva, afetiva, cultural, artística etc.), em busca de superação de problemas e dificuldades que envolvem a educação básica (Levandovski, 2008, p. 38).

Ao analisar os planos de ensino de disciplinas de *Psicologia da Educação*, a autora constata que se prioriza o estudo teórico do processo de ensino e aprendizagem, e que ao se apresentar um panorama das abordagens psicológicas, os principais autores de referência citados são Skinner, Freud, Piaget e Vigotski, além de se fazer alusão a Ausubel, Wallon, Luria, Leontiev e Lacan, dentre outros. Afirma que há uma coerência entre o discurso dos participantes da pesquisa (profissionais da área, docentes da disciplina e egressos da Pedagogia) e as considerações obtidas por meio da revisão bibliográfica, bem como da leitura dos documentos oficiais e dos planos de ensino, no sentido de se valorizar a importância da exploração de diferentes abordagens que se dedicam ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem ou que contribuem para sua compreensão. E, então, conclui considerando que

o papel dessa disciplina consiste em “fornecer subsídios à prática pedagógica do professor pedagogo que favoreçam a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, para que tenha possibilidades de aperfeiçoar e contribuir para a qualidade do processo escolar” (p. 202).

Ao se referir à função dessa disciplina na formação de professores, atentando para as possibilidades e dificuldades do trabalho realizado pelos professores licenciados com alunos adolescentes, Almeida (2000) considera que a *Psicologia da Educação* apresenta possibilidades e limitações em suas contribuições para a formação docente, destacando como possibilidade seu papel como fonte de conhecimento sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem e como limitação o fato de que a compreensão da realidade escolar envolve a análise da complexidade e das contradições envolvidas no processo de escolarização e nas relações escolares, portanto, a Psicologia não pode explicar essa realidade, se estiver isolada em si mesma (ou seja, sem articulação com o conhecimento proferido em outras ciências). Segundo a autora, a *Psicologia da Educação* pode favorecer com que o “futuro professor ultrapasse o nível do senso comum, à medida que os conhecimentos teóricos vão favorecendo a compreensão do fenômeno da educação, em diferentes dimensões, como a psicológica, a social, a antropológica, a biológica, a política etc.”, de modo a propiciar a problematização da realidade escolar, com base em teorizações que possibilitem a discussão e análise sobre essa realidade, visando à “transformação das práticas sociais” (2000, pp. 106-107)²⁰.

Nessa mesma perspectiva, Pereira, Almeida e Azzi²¹ (2002) enfatizam que a disciplina *Psicologia da Educação* deve buscar proporcionar aos professores a compreensão do que ocorre no cotidiano das escolas, com reflexão sobre as situações vivenciadas na prática pedagógica, a fim de que sejam estabelecidas propostas de intervenção no contexto escolar, bem como a investigação e o entendimento da realidade escolar e dos fenômenos educacionais, com base

²⁰ Em relação à contribuição dessa disciplina para a formação de professores que trabalham com adolescentes, Almeida afirma: “entende-se, portanto, que os conteúdos da formação psicológica dos professores licenciados que irão desenvolver sua prática pedagógica com adolescentes poderão servir como um instrumento de análise da prática com os jovens, fornecendo-lhes indicadores para melhor compreender e esclarecer a função docente na formação pessoal e profissional dos alunos (...), favorecendo um cuidadoso e sistemático pensar sobre a adolescência. (...) Espera-se que, com a mediação da Psicologia, a relação professor-licenciado e aluno-adolescente possa ser estabelecida de forma prazerosa para ambos, que o professor perceba no jovem sua sensibilidade, suas potencialidades, sua capacidade de criar e recriar e que o professor represente para o adolescente uma pessoa em quem confiar, com quem compartilhar seus medos, angústias, uma pessoa que o ajude a compreender a complexidade da realidade, as contradições de uma sociedade em constante movimento” (2000, pp. 114; 116).

²¹ Pereira, Almeida, Azzi e Laroca, dentre outras autoras, compõem um Grupo de Pesquisas sobre Psicologia e Ensino Superior, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), cujos trabalhos foram publicados em livros tais como os organizados por Azzi, Batista e Sadalla (2000) e Azzi e Sadalla (2002).

na articulação entre teoria e prática, visando, portanto, a formação de um “profissional reflexivo e investigador da sua prática” (p. 205). Sendo assim, afirmam que o conteúdo ministrado nessa disciplina não deveria corresponder a um conjunto de conhecimentos teóricos a serem aplicados à prática pedagógica, mas a referenciais que, associados a outras ciências, podem subsidiar essa prática, a fim de contribuir para a compreensão e atuação do professor na complexa dinâmica escolar.

Diante do questionamento da psicologização na Educação, Larocca (1999; 2000; 2002) apresenta relevantes considerações sobre a disciplina *Psicologia da Educação* e suas contribuições para a formação de professores. Em seu livro, intitulado *Psicologia na formação docente*²², a autora também enfatiza os aspectos apresentados acima por Pereira, Almeida e Azzi e ressalta que, ao serem apresentadas as diversas abordagens e teorias psicológicas nessa disciplina, devem ser elucidadas as condições históricas em que tais conhecimentos foram produzidos, assim como “a que ou a quem” servem e como podem ser utilizados para interpretação e intervenção na prática pedagógica, situando-os nos paradigmas que os orientam (1999, p. 20). Desse modo, considera que essa disciplina não deve reproduzir os estereótipos e “modismos que, na maior parte das vezes, acabam por distorcer os pressupostos teóricos originais e apresentam-se como soluções redentoras para os problemas na Educação”, que consistem em propostas superficiais, descoladas de uma necessária reflexão sobre os fenômenos em questão (op. cit., p. 22; 23).

Larocca enfatiza, então, a necessidade de que essa disciplina seja capaz de superar a superficialidade da formação oferecida aos professores, de modo a lhes propiciar a compreensão e análise da realidade escolar com base em instrumentais teóricos que forneçam suportes para uma atuação profissional condizente com o compromisso de luta pela emancipação dos homens na sociedade. A autora defende uma proposta que identifica como plural, crítica, histórica e social para a disciplina *Psicologia da Educação*, referindo-se a uma “Psicologia para uma Educação Política”, voltada para a educação do homem compreendido como um sujeito de sua história e não “do homem ‘objeto’ das relações de dominação que se inscrevem na sociedade cindida em classes antagônicas” (p. 180)²³.

²² Fruto de sua dissertação de mestrado (Larocca, 1996).

²³ Segundo Larocca, “a proposta é conduzir o programa [da disciplina *Psicologia da Educação*] através de perguntas/indagações cujo pano de fundo, ao qual o professor sempre remeteria, seria composto pela seguinte tríade: o aluno que o professor tem diante de si (essa proposição toma o sentido de aluno como ser onilateral e compromete a formação com a criança concreta uma vez que, através dela, poder-se-iam questionar os processos de desenvolvimento humano em diferentes posições de classe na sociedade); a realidade educacional, escolar e social (esse aspecto marcaria o cotidiano como fonte de pesquisa e análise e permitiria articular as relações entre

No texto “Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente”, Larocca (2002) compreende essa disciplina como uma “unidade dialética entre ação e reflexão (...), que ultrapassa a noção de fundamento teórico na formação de professores, pois se ampliam suas possibilidades de melhor intervir na Educação, já que se traduzirá, sobretudo, como atividade concreta e inteligente do professor”, no sentido de propiciar a interlocução entre teorias e práticas, de modo reflexivo, sem se restringir à mera execução de propostas elaboradas por especialistas fora de seu contexto, ou de conhecimentos “prontos” a serem “dados” pelo docente (p. 34). Sendo assim, a autora refere-se à possibilidade de tal disciplina efetivar-se como expressão de um movimento dialético e como “unidade orgânica e comprometida, concreta e reflexiva que se personificará nas grandes e pequenas decisões que o professor toma para favorecer e direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos” (p. 34).

Por fim, em outro texto, intitulado “O ensino de Psicologia da Educação sob o olhar de licenciados e licenciandos”, Larocca (2000) enfatiza que o papel da Psicologia (vista como necessária, mas não suficiente para a compreensão dos fenômenos educacionais) na formação de professores consiste em lhes oferecer recursos para análise e intervenção nesses fenômenos, sem que isso implique sua redução à dimensão psicológica. Ou seja, esclarece que os conhecimentos psicológicos podem fornecer uma base reflexiva para interpretação e compreensão de questões nessa interface entre Psicologia e Educação, bem como para a prática docente, mas não na direção de propor “modelos fechados”, que restrinjam o campo das ações humanas a meras transposições do que se profere por meio das teorizações psicológicas (pp. 121-122).

Diante disso, ao analisar o material obtido por meio de uma pesquisa sobre as contribuições da *Psicologia da Educação* para a formação de professores, em cinco Licenciaturas de uma instituição de educação superior, com base na aplicação de questionários e na

educação/escola e sociedade de classes); as diferentes contribuições da Psicologia (estas serviriam como iluminações teóricas à leitura do tema/problema mediante confronto com os demais aspectos” (1999, p. 180). Diante disso, a autora sugere a condução das seguintes questões: “1. Como se podem discutir concepções e relações entre inato e adquirido na Psicologia e nas construções dos professores?”; “2. Quais as contribuições do contexto social e escolar para formar o sujeito pensante?” (em termos da relação desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, pensamento e linguagem ou da aquisição e desenvolvimento de conceitos específicos); “3. Como os professores/educadores podem contribuir para a superação do fracasso escolar na rede pública?”; “4. Quais as influências da cultura e das interações afetivas que podem ser identificadas em escolares e professores de séries iniciais?”; “5. Como se dá a relação biopsicológica no indivíduo concreto e no contexto escolar?” (pp. 181; 182). Por fim, a autora ressalta que “é pela inserção na prática social e pedagógica que se vê a possibilidade de reconstrução da Psicologia Educacional na formação de professores (...); o importante é que os alunos da formação sejam levados a assumirem posições perante o tema e busquem respostas/sínteses nos referenciais da Psicologia e da realidade concreta para a intervenção” (pp. 182-183).

realização de entrevistas com egressos desses cursos (professores que atuam nas redes de ensino público e particular), estudantes em pleno curso, docentes e coordenadores, Larocca passa a se dedicar à exposição de quatro problemáticas centrais do ensino de *Psicologia da Educação* na formação de professores, apresentadas pelos participantes da pesquisa, coerentes com as questões identificadas nas produções recentes sobre esse tema.

A autora refere-se, então, às seguintes problemáticas: a) desarticulação entre teoria e prática, bem como entre formação e realidade escolar: essa falta de articulação é considerada pelos participantes como o problema mais relevante dessa disciplina, vista como teórica, superficial, distante, desarticulada e abstrata. Ao tratar dessa questão, os participantes revelam a necessidade de serem abordados temas relativos ao cotidiano escolar ou à realidade educacional e, dentre esses temas, os dois mais mencionados são “o fracasso escolar e a competência da escola” e “relação professor-aluno-aprendizagem” (2000, p. 126); evidenciam, ainda, uma preocupação em focalizar de modo mais consistente as características dos alunos a que a formação se destina (atentando, por exemplo, para estudos sobre a adolescência na formação de professores que irão atuar no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio) e em intensificar os vínculos com a escola, por meio de estágios e realização de pesquisas de campo ou visitas às instituições escolares. Nesse sentido, a autora afirma que o desafio a ser enfrentado nessa disciplina consiste em “torná-la mais viva e dialética, mostrando um esforço dirigido para repensar a escola e a educação, subsidiando, ao mesmo tempo, o trabalho e as reflexões dos professores e futuros professores com o instrumental analítico de que dispõe” (p. 131); b) insuficiência da carga horária destinada a essa disciplina nos cursos de Licenciatura; c) o trabalho dos docentes (formadores) na organização e condução dos estudos e em relação às atitudes profissionais, com alusão a um ensino “generalista, superficial, mecanizado e, portanto, destituído de reflexividade”, além de se mencionar “o enfado metodológico, a pouca diversificação de recursos audiovisuais [e] o conservadorismo” (p. 133); d) a ausência de preocupação em vincular a *Psicologia da Educação* com a área de conhecimento específica do curso de Licenciatura.

Larocca acrescenta que na perspectiva da razão técnica (questionada pela autora), cabe aos fundamentos da Educação, dentre os quais se encontra a *Psicologia da Educação*, pensar ou teorizar sobre os fenômenos educacionais, enquanto a prática lhe seria expurgada; e sob influência desse modelo da racionalidade técnica, impera-se o distanciamento entre o conhecimento discutido na disciplina e a realidade escolar, “como se a Psicologia, na Educação, só pudesse flutuar sobre a realidade, quando deveria ousar mergulhando em suas

profundezas para desvendá-la” (p. 140). Nesse sentido, a autora afirma: “disse acertadamente um dos participantes da pesquisa realizada que é dentro do cotidiano que os problemas são encontrados, sendo preciso que a Psicologia na Educação trabalhe com os temas que advêm dessa realidade” (p. 140).

As considerações referidas ao longo desse item elucidam o fato de que a disciplina *Psicologia da Educação* é tradicionalmente centrada na exposição de conhecimentos relativos a processos de desenvolvimento e aprendizagem, identificados como alicerce das contribuições da Psicologia para a formação de professores, ao fornecerem bases teóricas com o intuito de instrumentalização da ação pedagógica, apresentando, contudo, como um dos principais desafios a superação da falta de articulação entre teoria e prática e entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar.

1.4 Explicitação do objetivo desta pesquisa

Enquanto na Educação são proferidas críticas ao psicologismo subjacente ao modo como a Psicologia se insere historicamente nos cursos voltados para a formação de professores, no campo da Psicologia Escolar o questionamento do reducionismo de fenômenos relativos ao processo de escolarização ao âmbito individual é intensificado ao longo do movimento crítico nesse campo, que se evidencia no Brasil, fundamentalmente, a partir do final dos anos 1970 e no início da década de 1980.

Com a publicação de *Introdução à Psicologia Escolar*²⁴ e *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, 1984), Maria Helena Patto contribui para a consolidação dessa perspectiva crítica em Psicologia Escolar, ao analisar a história da articulação entre Psicologia e Educação neste país, denunciando o caráter ideológico presente em concepções teóricas produzidas no campo da Psicologia voltada para questões educacionais e enfatizando a necessidade de investigação das raízes dos fenômenos estudados nessa interface, em oposição à sua naturalização.

Embasando-se nos fundamentos do pensamento marxista, Patto questiona o reducionismo de fenômenos sociais e historicamente constituídos (tal como o fracasso escolar) ao âmbito individual e ressalta a relevância de se compreender a complexidade de fatores implicados no processo educacional, de modo a atentar para elementos sociais,

²⁴ Livro organizado por Patto, publicado originalmente em 1981, com edições posteriores, tal como a de 1997, que será utilizada neste trabalho.

políticos, institucionais e relacionais envolvidos nesse contexto, situando-o na atual conjuntura social capitalista e evidenciando a legitimação científica de preconceitos e estereótipos que embasam tradicionais teorizações psicológicas.

A partir das considerações enunciadas por Patto na década de 1980, outros psicólogos passam a expressar a tendência do movimento crítico nesse campo do conhecimento, intensificando os estudos ancorados em tal perspectiva e propiciando sua divulgação no meio acadêmico²⁵. Em produções recentes – tais como as de Tanamachi, Proença e Rocha (orgs.) (2000); Freller (2001); Meira e Antunes (orgs.) (2003a; 2003b); Viégas e Angelucci (orgs.) (2006); B. Souza (org.) (2007); M. Souza, (org.) (2010); CRP e GIQE²⁶ (orgs.) (2010) e Leal, Facci e M. Souza (orgs.) (2014) –, são apresentadas relevantes contribuições para a discussão e análise de questões referentes a: queixa escolar; formação e atuação do psicólogo escolar; medicalização da Educação; avaliação psicológica; pesquisa qualitativa; adolescência e escolarização e políticas públicas em Educação. Segundo Tanamachi (2000, p. 83), a tendência deste movimento crítico na Psicologia Escolar apresenta o intuito de descrever, explicitar e propor “explicações concretas que permitam traduzir o resultado dos estudos desenvolvidos na década de oitenta, por meio de ações teórico-práticas possíveis e necessárias ao desenvolvimento da Psicologia na educação escolar”.

Faremos alusão a essa perspectiva crítica no segundo capítulo deste trabalho. Por ora, é importante ressaltar que diante do questionamento de tal reducionismo, o estudo das questões investigadas nesse campo do conhecimento passa a expressar uma mudança de foco de análise, que consiste no deslocamento da centralidade do indivíduo para a reflexão sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, de modo a abranger elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais que o configuram, atentando-se para as relações entre os sujeitos históricos – não concebidos, portanto, como indivíduos abstratos – que constituem a vida diária escolar (conforme ilustraremos no próximo capítulo).

Diante disto, introduzimos as seguintes indagações: Que contribuições a Psicologia Escolar (como campo do conhecimento) oferece atualmente para a formação de professores, considerando as críticas que vêm sendo proferidas ao reducionismo de fenômenos educativos ao âmbito individual e levando em conta dimensões políticas, sociais, institucionais e relacionais implicadas no processo de escolarização? De que modo reflexões realizadas no campo da Psicologia Escolar, que apresentam como foco de análise o processo de

²⁵ A análise das produções realizadas ao longo desse movimento crítico é apresentada por Tanamachi (2000) e Meira (2000; 2003).

²⁶ Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar.

escolarização, estão presentes nas discussões realizadas na disciplina *Psicologia da Educação*, ministrada na formação inicial de professores? Nosso olhar direciona-se, portanto, para o conteúdo ministrado nessa disciplina, como expressão de contribuições do conhecimento produzido pela Psicologia Escolar, voltado para questões relativas ao processo de escolarização e não, propriamente, referentes à Psicologia do Desenvolvimento ou da Aprendizagem, que tradicionalmente fornecem as bases teóricas para a formação docente.

Estas são, enfim, as questões norteadoras da pesquisa, que tem como objetivo investigar contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores, tendo a disciplina *Psicologia da Educação* como possível expressão de discussões relativas ao processo de escolarização, proferidas neste campo do conhecimento.

Tendo identificado o objetivo desta pesquisa, passaremos, a partir de então, à explicitação do referencial teórico que a embasa.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO QUE EMBASA A PESQUISA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Neste capítulo especificaremos, inicialmente, a articulação entre a origem do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar e o pensamento marxista que o fundamenta, com base nas considerações proferidas por Maria Helena Souza Patto. Um dos aspectos que está no cerne das discussões realizadas ao longo desse movimento consiste no questionamento do reducionismo de fenômenos socialmente constituídos ao âmbito individual; ao nos determos nesse aspecto, faremos alusão a seu caráter ideológico, a partir das proposições de Chauí e Marx. Diante disso, ilustraremos a mudança de foco de investigação de questões nessa interface entre Psicologia e Educação, que passa da centralidade do indivíduo para a compreensão do processo de escolarização em sua complexidade, de modo a abranger elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais que o configuram, direcionando-se o olhar para as relações entre os sujeitos da vida diária escolar.

2.1 Uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar fundamentada no pensamento marxista

Conforme mencionamos na introdução desse texto, o movimento crítico no campo da Psicologia Escolar evidenciou-se no Brasil a partir do final da década de 1970, atingindo maior expressão no início dos anos 1980, com a publicação dos livros *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (Patto, 1984), fruto da tese de doutorado de Maria Helena Patto, e *Introdução à Psicologia Escolar*²⁷.

Em tais produções, ao analisar a história da relação entre Psicologia e Educação no Brasil e refletir sobre o processo educacional brasileiro, Patto denuncia a naturalização e o caráter ideológico presentes em concepções teóricas proferidas na interface entre estas duas áreas do conhecimento e, ao atentar para a constituição social e histórica dos fenômenos escolares, com base nos fundamentos do pensamento marxista, contribui para consolidação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar:

²⁷ Como indicamos anteriormente, este livro organizado por Patto foi publicado originalmente em 1981. Utilizaremos neste trabalho a edição de 1997.

Este trabalho pretende colaborar na elaboração permanente de uma *psicologia crítica* (de um conhecimento psicológico enquanto dimensão da consciência possível da sociedade, ou seja, da consciência das classes exploradas), capaz de situar historicamente seu próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social (Patto, 1984, p. 3 – grifos da autora).

O conceito de crítica utilizado nesta perspectiva é explicitado por Patto no capítulo “O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário”, em *Introdução à Psicologia Escolar* (1997d, p.464). Ao se referir a esse conceito, a autora baseia-se nas considerações apresentadas por José de Souza Martins, em *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia* (1977)²⁸. Na “Introdução” deste livro, Martins esclarece que o conceito de crítica consiste na ideia de *ir à raiz do conhecimento*, de modo a definir seus compromissos sociais e históricos:

Talvez seja conveniente explicitar a noção de crítica, pois não empregamos essa noção no seu sentido vulgar de recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, pelo contrário, é situar o conhecimento, ir à sua 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. Podemos, assim, entender a linguagem das diferentes classes, essa linguagem que se oculta sob a forma de perspectiva e de maneira de pensar, que define os limites de expressão coletiva dessas classes. A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimentos ou métodos (1977, p. 2).

Nesse sentido, ao se referir ao conceito de crítica apresentado por Martins, Patto afirma que o pensamento crítico envolve o questionamento do que se apresenta de forma naturalizada (como algo “dado”, incontestável, imutável e cujas características lhe seriam intrínsecas, independentes de sua contextualização histórica), tal como estereótipos, preconceitos e ideias proferidas no senso comum ou em concepções teóricas ideológicas socialmente difundidas:

A possibilidade de pensamento crítico – do pensamento que vai à raiz do conhecimento, define seus compromissos sociais e históricos (...) – implica saber que o “dado” (ou seja, o modo pelo qual a realidade se oferece como algo dotado de características próprias e já prontas) é ponto de partida sempre abstrato (porque reificado) da busca do que se oculta sob o senso comum, sob os estereótipos e

²⁸ Este livro foi publicado originalmente em 1977 e atualmente encontra-se em sua 23ª edição, lançada em 2008.

preconceitos, sob a versão corrente do que se pretende conhecer (Patto, 1997d, p. 464).

Ao enfatizar a necessidade de se questionar o que aparece como algo natural e de atentar para a constituição social dos fenômenos estudados, Patto explicita a perspectiva marxista que fundamenta este movimento crítico no campo da Psicologia Escolar. Em *Mutações do cativeiro: escritos de Psicologia e política* (2000), a autora retoma o conceito de crítica mencionado acima e afirma que “a crítica marxista é crítica imanente”, que não se restringe ao que aparece de forma imediata, ou seja, à aparência da realidade social, mas busca a compreensão da essência do objeto, de “sua face ocultada (...) pelo que é dado imediatamente” (pp. 77-8)²⁹. Segundo a autora, este esforço teórico propicia, portanto, o entendimento de que “o que aparece como natural é social; o que aparece como relação justa é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade social historicamente engendradas” (p. 77).

Nesse sentido, ao se referir a esta dimensão da crítica no campo da Psicologia, a autora considera que “fazer a crítica da Psicologia é desvendar a lógica do modo de produção capitalista em suas teorias e técnicas” (Patto, 2000, p. 75). E, então, ressalta o caráter político da Psicologia fundamentada no pensamento crítico, em que se questiona a concepção hegemônica legitimada pela classe dominante, ao afirmar que “nesta perspectiva, fazer Psicologia continua sendo um ato político como sempre foi, mas agora um ato político comprometido com agentes de transformação da estrutura social e não mais com os interessados pela sua conservação” (Patto, 1984, p. 3). Sendo assim, acrescenta que a concepção de homem, presente nesta perspectiva marxista, segundo a qual a relação entre homem e natureza é compreendida por meio de sua constituição histórica, contribui para “a transformação radical da Psicologia, na direção de seu compromisso com a humanização dos homens” (1977d, pp. 466-467)³⁰.

²⁹ A esse respeito, Patto (2000) afirma que “a crítica marxista do conhecimento que faz do sujeito um objeto tem origem na análise do fetichismo da mercadoria. É nela que se desvenda a maneira pela qual a forma econômica do capitalismo oculta as relações sociais que lhes são subjacentes; é nela que se fundamenta o desvelamento de uma forma de conhecimento que coisifica os homens ao se deter na *aparência* da realidade social, no que é imediatamente dado, em contraposição ao conhecimento que desvela a sua *essência*, ou seja, a sua face ocultada” (p. 77 – grifos da autora).

³⁰ O compromisso com a humanização também é mencionado por Patto na seguinte afirmação: “Escolher ações que possam tornar realidade um ideal humanista é pôr no centro o compromisso com o outro, com o coletivo, com o destino do gênero humano – com o humano genérico, na melhor tradição do humanismo materialista histórico. Em sociedades capitalistas cada vez mais orientadas pela posse de bens materiais, pela frivolidade, pela insensibilidade, pelo individualismo, pelo primado da utilidade e da eficiência como critérios de verdade, pela inversão de meios e fins e pela heteronomia crescente – num mundo assim, reafirmar a importância dos valores humanistas na orientação do pensamento e da ação é andar na *contramão*, no *contrafluxo*, na *contra-corrente*” (2005, p. 58 – grifos da autora).

Ao expressar esta perspectiva crítica no campo da Psicologia Escolar, Patto ressalta a necessidade de se questionar a naturalização presente em concepções ideológicas vigentes no campo da Psicologia, de modo a buscar ir além do que aparece de forma imediata e compreender a constituição social e histórica dos fenômenos investigados na interface entre Psicologia e Educação.

Sendo assim, com base no pensamento marxista, Patto (1984; 1996; 1997; 2005) enfatiza, por exemplo, que sob uma aparente igualdade de oportunidades, preconizada pelo discurso neoliberal, encontram-se a desigualdade social e a exploração, que são constitutivas do modo de produção capitalista; então, salienta que em uma sociedade que tem como alicerce a divisão de classes, o discurso científico constitui-se como um dos instrumentos utilizados pela classe dominante a serviço da legitimação da ordem social vigente e da exploração da classe trabalhadora³¹. Diante disso, denuncia o caráter ideológico de teorizações no campo da Psicologia, que expressam os anseios da classe dominante, de modo a estarem comprometidas com a manutenção do *status quo*, tais como explicações tradicionalmente proferidas sobre o fracasso escolar – que legitimam a desigualdade social, ao culpabilizar o indivíduo (prioritariamente o aluno pobre ou sua família) pelo fracasso.

Desse modo, ao refletir sobre questões referentes à escolarização nesta perspectiva, Patto enfatiza a relevância de analisar criticamente as relações que se estabelecem entre o processo educacional e a estrutura da sociedade em que a Educação escolar se constitui (1984, p. 16), atentando para o modo como os elementos sociais e políticos implicados no processo educacional brasileiro atravessam e configuram a vida diária escolar:

Na área específica da Psicologia voltada para questões escolares (...), a atenção à estrutura social e à história da Educação e da política educacional num país capitalista dependente fundamenta uma visão crítica da escola enquanto instituição social que reproduz em seu interior o estado de coisas em vigor na sociedade que a inclui. (...) [Essa visão crítica propicia] a elucidação de processos que se dão na vida diária escolar, em suas relações com as dimensões econômica, política e cultural da sociedade brasileira (Patto, 1997d, p. 467).

Patto utiliza o termo *materialismo histórico* para expressar a concepção marxista que embasa esta perspectiva crítica em Psicologia Escolar, de modo a afirmar que assumir o materialismo histórico como referencial teórico implica basear-se em princípios fundamentais do pensamento marxista, como a compreensão de que “é a realidade social concreta,

³¹ Tal como Marilena Chauí evidencia em *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (1981), conforme mencionaremos adiante.

historicamente constituída, que configura as ideias” (2005, p. 110, *sic*) e que a base das relações sociais de produção na sociedade capitalista é a exploração dos trabalhadores, ocultada por meio da ideologia, que encobre estas relações e os conflitos de interesses decorrentes da divisão de classes estruturante do modo de produção capitalista (p. 111)³².

Portanto, para compreendermos as ideias e as relações estabelecidas na sociedade vigente, é preciso entender o contexto social, político e econômico em que se constituem. Nesse sentido, ao analisar historicamente a produção de explicações tradicionalmente proferidas no campo da Psicologia sobre o fracasso escolar, bem como a implicação dessas ideias no processo de escolarização, Patto (1996) afirma que a partir do “modo materialista histórico de pensar esta relação”, evidencia-se a necessidade de conhecer “a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre as crianças de diferentes origens sociais” (p. 9). Sendo assim, considera a análise do modo de produção capitalista e das concepções tradicionais produzidas neste contexto uma condição necessária para se fazer a sua crítica e para captar a realidade social tal como é, “a partir e além do que ela parece ser” (p. 10).

O materialismo histórico também é mencionado por Patto no capítulo intitulado “Para uma crítica da razão psicométrica” do livro *Mutações do cativo* (2000) e em *Psicologia e ideologia* (1984).

Em “Para uma crítica da razão psicométrica”, Patto refere-se ao “compromisso com a transformação do mundo e a dignidade do homem” como um princípio constitutivo do materialismo histórico, considerando-o uma “marca de nascença” do arcabouço teórico de Marx (2000, p. 76). Acrescenta que “o compromisso humano genérico está no cerne da obra de Marx” e, com base nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* (Marx, 2010), afirma que “o conceito de alienação está no centro da análise da atividade produtiva, da relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho e da lógica perversa” em que as funções humanas são reduzidas às funções animais (Patto, 2000, p. 77).

Além disso, ao se referir à análise do fetichismo da mercadoria, realizada por Marx em *O capital* (2013), a autora resgata este conceito como o processo no qual “os objetos materiais (as mercadorias) *aparecem* como dotados naturalmente de valor, enquanto as relações de

³² O termo materialismo histórico é utilizado por Patto em trechos como: “A chave teórica a partir da qual escrevo essa história da Psicologia é o materialismo histórico” (2005, p. 110); ou, em “continuidade à linha de pesquisa de base materialista histórica do fracasso escolar iniciada nos anos 1980, [algumas] teses [defendidas entre 1991 e 2002] discutem o caráter ideológico de concepções do fracasso escolar, que retiram a escola e as práticas que nela se dão de seu contexto econômico e político e põem em questão o caráter neutro ou desinteressado da ciência” (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004, pp. 63-64).

trabalho entre os produtores *aparecem* sob a forma de relações entre os produtos de seu trabalho” (2000a, p. 77 – grifos da autora). Diante disso, afirma que “Marx fala a partir de seu compromisso com os valores humanistas e denuncia a coisificação dos homens enquanto essência desse modo de produção” (op. cit., p. 77). Sendo assim, ressalta que, por meio da análise do fetichismo da mercadoria, Marx esclarece que enquanto as coisas são transformadas em “entidades que se relacionam socialmente”, as relações sociais entre produtores transformam-se em relações entre coisas; sendo assim, sob o ponto de vista materialista histórico, caberia à teoria explicitar as relações sociais de produção constitutivas da sociedade capitalista (p. 77).

Em *Psicologia e ideologia*, a autora afirma que Marx “parte do *mundo material* (daí o termo materialismo) rumo à compreensão do universo mental e cultural; por isso, para ele não existe o Homem enquanto entidade abstrata, atemporal, a-histórica, mas *homens históricos reais*” (1984, p. 32 – grifos da autora). Ao apresentar considerações gerais sobre o pensamento marxista, Patto destaca a compreensão das sociedades humanas como “totalidades concretas em constante movimento dialético” e a ideia de que a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção consistem no alicerce do modo de produção capitalista, em que as relações de produção caracterizam-se pela exploração; além disso, ressalta que em uma sociedade de classes, predomina a visão de mundo da classe dominante, que “não penetra na verdade da realidade social; ao contrário, encobre-a distorcidamente mas se apresenta como se fosse verdadeira” (Patto, 1984, pp. 33-36).

Com base nos escritos de Marx e Engels em *A ideologia alemã* (2007), Patto acrescenta que “a história é história das relações que os homens estabelecem com a natureza, lutando com ela através do trabalho” e que o modo como os homens se relacionam entre si, criando instrumentos de trabalho para dominar a natureza, “a fim de produzir os bens necessários à produção e reprodução da vida, recebe o nome de *relações de produção*” (Patto, 1984, p. 33 – grifos da autora). E salienta que “o desenvolvimento atingido pelas forças produtivas” (que seriam as condições naturais, as técnicas e a organização do trabalho), “tem uma importância histórica fundamental, pois é nele que se alicerça o ser social do homem e as modalidades de sua consciência e cultura, a cada momento histórico” (p. 33). Sendo assim, ressalta que “Marx demonstra que não são as ideias dos homens sobre o mundo e sobre si mesmos que determinam a maneira como agem socialmente, mas que é a sua ação social que determina estas ideias” (p. 33, sic.).

Diante de tal elucidação, a autora apoia-se nas considerações de José de Souza Martins (1977), segundo o qual “o que Marx faz é mostrar que a História é um processo ordenado, produto da atividade humana” e que “o homem não produz apenas objetos; ao mesmo tempo em que produz objetos, ele produz relações sociais e produz ideias que justificam essas relações” (Martins, 1977, p. 4, sic.). A articulação entre esta ideologia hegemônica na sociedade capitalista, legitimada pela classe dominante, e o discurso científico proferido na interface entre Psicologia e Educação consiste em um aspecto fundamental da análise desenvolvida ao longo da obra de Maria Helena Patto, conforme mencionaremos logo adiante.

Percebe-se, portanto, que, com base nesta perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a investigação do objeto estudado envolve a compreensão de sua constituição social e histórica e o questionamento do que está naturalizado; por isso, a análise dos fenômenos investigados no campo da Psicologia deve ser realizada em articulação às demais ciências humanas, como a Sociologia ou a Filosofia. Este aspecto também é referido por Patto (1997d), ao criticar as tradicionais teorizações no campo da Psicologia. Segundo a autora, com base na concepção de que haveria uma cisão entre indivíduo e sociedade, de modo à Psicologia centrar-se na análise do indivíduo, enquanto o estudo sobre a sociedade seria exclusividade das demais ciências humanas, teorias hegemônicas no campo da Psicologia desconsideram a compreensão da constituição social e histórica do indivíduo, bem como o conhecimento produzido pelas outras ciências humanas e, assim, deixam de “perceber que o que parece natural é social, que o que parece a-histórico é histórico” (1997d, p. 464):

A análise do discurso da Psicologia, tal como se manifesta, por exemplo, na teoria da carência cultural, sugere-nos que os psicólogos movem-se na esfera das formas aparentes da realidade e tomam a aparência pela essência, a representação social dominante de seu objeto de estudo pelo conceito. Aparentemente, existe o homem, de um lado, e a sociedade de outro; aparentemente, as sociedades do ‘trabalho livre’ são lugar de igualdade e liberdade, nas quais os postos sociais são ocupados em função da capacidade pessoal de cada um (Patto, 1997d, p. 463).

Nesse sentido, ao enfatizar que a análise dos fenômenos estudados no campo da Psicologia Escolar envolve a compressão das relações estabelecidas entre a escola e a conjuntura social brasileira – fazendo alusão à “impossibilidade de se discutir criticamente a Psicologia Escolar (...) fora do marco de uma concepção, igualmente crítica, das relações que se estabelecem entre a educação escolar e a estrutura da sociedade na qual se insere a prática educativa” (1984, p. 16) – Patto ressalta que uma visão crítica decorrente da articulação entre

Psicologia e demais ciências humanas pode contribuir para a análise do processo educacional brasileiro, contextualizado no modo de produção capitalista vigente e, portanto, para o questionamento de concepções e teorizações naturalizadas no campo da Psicologia³³, por meio das quais os indivíduos são responsabilizados por questões sociais e historicamente produzidas como, por exemplo, o fracasso escolar:

Um conhecimento sociológico fundado numa visão crítica das sociedades industriais poderia informar os psicólogos que a população que eles chamam de "carente cultural" é a população cujo trabalho tornou-se desnecessário, é a população que sobra num modo de produção altamente poupador e explorador de mão de obra, é a população que, embora à margem da produção, não está à margem da sociedade e nela se insere de um modo peculiar e necessário à sua manutenção; que a exclusão é parte da lógica do sistema e não resultado de deficiências individuais; que há dominação econômica e cultural e que a Psicologia – uma certa Psicologia, que dispensa todo conhecimento que não for resultado de procedimentos e experimentais aplicados a indivíduos abstratos – contribui para a justificação desse estado de coisas (1997d, p. 464-465).

A compreensão da constituição social e histórica dos fenômenos referentes a esta interface entre Psicologia e Educação propicia a reflexão sobre tal naturalização, endossada por este isolamento da Psicologia em si mesma e pelo reducionismo de questões sociais e históricas ao âmbito individual, a que passaremos a nos dedicar a partir de então.

2.2 O questionamento do reducionismo de fenômenos sociais e historicamente constituídos ao âmbito individual, no campo da Psicologia Escolar

O questionamento do reducionismo de fenômenos sociais e históricos ao âmbito individual consiste em um aspecto de extrema relevância neste movimento crítico no campo da Psicologia Escolar.

No livro *Psicologia e ideologia*, ao analisar historicamente o modo como a Psicologia se consolida enquanto ciência e produz teorizações acerca de questões relativas à escolarização (que expressam esta articulação entre Psicologia e Educação), Patto (1984) introduz a problematização do reducionismo que se evidencia em concepções naturalizantes acerca de

³³ Deve-se ressaltar que a relevância de interlocução com demais ciências humanas, como a Sociologia, não implica o desvencilhamento da Psicologia como área que fundamenta a compreensão sobre os fenômenos investigados; voltaremos a essa questão no momento em que fizermos alusão à polarização entre o "psicologismo" e o "sociologismo".

fenômenos relativos à interface entre essas duas áreas, que expressam a centralidade de suas proposições no indivíduo (abstrato), sem considerar sua constituição social e histórica.

Ao longo desta contextualização histórica, a autora explicita a influência do liberalismo no pensamento educacional brasileiro e nas teorizações proferidas no campo da Psicologia Escolar. Nesse sentido, enfatiza que o liberalismo “enquanto doutrina econômica dos que defendem o livre desenvolvimento dos interesses individuais, sem limitação estatal, como sistema para atingir o bem-estar social e privado, tem como corolário o individualismo” (1984, p. 23). E, então, acrescenta que, tendo o individualismo como um de seus alicerces, o ideário liberal, consolidado com base nos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, propagados pela Revolução Francesa, preconiza a igualdade de oportunidades, calcada na crença de que na sociedade capitalista todos os indivíduos teriam as mesmas oportunidades e que sua ascensão social dependeria das capacidades individuais ou do esforço pessoal³⁴ (1984, pp. 23-24).

O individualismo, como uma das bases do liberalismo, criou “raízes profundas no pensamento educacional” (Patto, 1984, p. 24), bem como em teorizações psicológicas voltadas para questões escolares, por meio das quais fenômenos sociais são reduzidos ao âmbito individual; diante da naturalização destes fenômenos, enquanto o foco de sua análise centra-se no indivíduo, de modo a não se atentar para os elementos sociais e históricos envolvidos em sua constituição, a Psicologia contribui para a legitimação da desigualdade social e manutenção do *status quo*³⁵. A centralidade do indivíduo em concepções proferidas no campo da Psicologia Escolar pode ser expressa por meio de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, que permanecem presentes no discurso de profissionais da Saúde e da Educação e atravessam as relações escolares (e que também endossam o processo de medicalização da Educação e a atribuição da origem das queixas escolares a fatores restritos ao âmbito individual), conforme ilustraremos no quarto capítulo do presente trabalho.

Assim como as teorizações sobre o fracasso escolar, a medicalização da Educação também consiste em uma expressão desse reducionismo; nesse processo de redução de problemas de escolarização a questões biológicas ou orgânicas, evidenciam-se o retorno da teoria organicista (uma dentre tais explicações sobre o fracasso escolar) e a patologização da

³⁴ Essa ideia é expressa por Patto (1984, p. 23) ao mencionar que, de acordo com o ideário liberal, “é possível criar uma sociedade de classes na qual os indivíduos escolham voluntariamente o caminho que os leve a uma determinada posição na vida; nela, as diferentes capacidades individuais podem desenvolver-se ao máximo de suas possibilidades e as pessoas são todas igualmente livres para atingir uma posição social de prestígio. Para isto, a competição e a ambição são valorizadas como formas lícitas para atingir o êxito que, neste contexto, significa ascender ao máximo na escala social”.

³⁵ Essa ideia será abordada mais detalhadamente logo adiante.

queixa escolar, como veremos no quarto capítulo. Do mesmo modo, o encaminhamento, por parte desses profissionais, de alunos para atendimento psicológico (com base em queixas escolares referentes fundamentalmente ao que estes nomeiam como problemas de aprendizagem ou de comportamento), bem como as tradicionais modalidades de atendimento e avaliação psicológica frente à queixa escolar, ilustram a identificação das causas destas queixas a aspectos centrados no indivíduo. Nas disciplinas investigadas na pesquisa de campo, as discussões relativas tanto à queixa escolar quanto à medicalização estão associadas à problematização da atribuição de dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem aos indivíduos, elemento central da crítica às explicações sobre o fracasso escolar, abordado ao longo das aulas, o que reitera a necessidade de atentarmos para o questionamento do reducionismo presente em tais teorizações.

Ainda em relação à influência do liberalismo em teorias proferidas nessa interface entre Psicologia e Educação, deve-se ressaltar que o ideário liberal de igualdade de oportunidades está no cerne da consolidação da Psicologia como ciência, que, segundo Patto (1984, p. 96), “nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação de indivíduos à nova ordem social”, propiciando a mensuração das diferenças individuais e seleção dos mais capazes. Nesse contexto, com base nas proposições da *teoria da aptidão natural*, por meio da qual o sucesso escolar é atribuído ao mérito individual ou talento pessoal – de modo a se situar a origem do fracasso escolar na falta de capacidade ou potencialidade do aluno para aprender, decorrente da ausência de uma aptidão natural (ou dom), pretensamente mensurada por meio de testes psicométricos de inteligência –, a Psicologia contribui para justificar a desigualdade social³⁶. Essa centralidade do indivíduo nas investigações no campo da Psicologia, presentes desde seu nascimento, também pode ser ilustrada por meio da seguinte afirmação:

Uma Psicologia que desde o seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no

³⁶ A esse respeito, Patto (1997c, p. 283) afirma: “Se a nova ordem social instalada pela Revolução Francesa era o reino da igualdade, da liberdade e da fraternidade, em oposição à ordem feudal, como explicar a existência de ricos, pobres, de colonizadores e colonizados? A partir do século das Luzes, as diferenças sociais não podiam mais ser explicadas em termos religiosos; na era do cientificismo, era preciso explicá-las com neutralidade e objetividade, ou seja, através de dados empíricos. No mundo da ‘carreira aberta ao talento’ venceriam os ‘mais aptos’, afirmava o darwinismo social: nesta linha de raciocínio, diferenças individuais ou grupais de capacidade estariam por trás das diferenças sociais”. E, em outro texto (1984, p. 98), a autora esclarece que a “quantificação quase mágica [das aptidões humanas] realizava o sonho da sociedade industrial capitalista de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros (...) [e visava a] selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de ajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades”.

que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a-históricas, só poderia ter imensa receptividade numa sociedade regida pelas teses liberais e por uma visão funcionalista da vida social (Patto, 1996, p. 46).

Ao analisar a história de tradicionais explicações acerca do fracasso escolar (com referências à influência de *teorias racistas*, bem como à *teoria da aptidão natural*, *teoria organicista*, *teoria ambientalista* e *teoria da carência cultural*)³⁷, Patto (1984; 1996) explicita a ideia de que em todas essas teorizações as causas do fracasso escolar, que consiste em um fenômeno social e historicamente constituído, são reduzidas a fatores centrados no indivíduo (a questões de ordem genética – ligadas à raça, ao talento pessoal, à capacidade intelectual, a disfunções orgânicas –, relativas ao ambiente familiar ou à sua *carência cultural*; com base em tais concepções, o aluno é visto como *anormal* ou *inapto*, portador de um *problema* ou *distúrbio de aprendizagem* ou como *carente*). Sendo assim, enquanto elementos sociais, políticos e institucionais implicados na produção do fracasso escolar deixam de ser considerados, o aluno e sua família (ou ainda, os professores) são culpabilizados pelo fracasso³⁸.

Conforme Patto (1997c, p. 282) enfatiza, estas teorizações calcadas em concepções naturalizantes e a-históricas, que expressam a centralidade de suas proposições no indivíduo, contribuem para a legitimação científica de preconceitos e estereótipos socialmente difundidos e para a justificativa da ordem social. Nesse sentido, a autora afirma que “ao fechar o foco numa criança e numa família descontextualizadas social, política e institucionalmente, [os psicólogos] realizam uma manobra eficientíssima que despolitiza o cotidiano e justifica as desigualdades produzidas pela estrutura social de classes” (2005, p. 170). A ideia de que as tradicionais teorias psicológicas voltadas para questões relativas à escolarização estão a serviço da manutenção do *status quo* e da desigualdade social, tendo este reducionismo como forte aliado no processo de adaptação dos indivíduos à conjuntura social vigente, é ilustrada por Patto no seguinte trecho:

Confere-se, assim, cunho pessoal à desigualdade social inerente a relações de produção fundadas em exploração e opressão. A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado, muito menos questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais. (...) Quem ainda não ouviu um cidadão a quem foi negado o direito à escolarização dizer que não estudou porque ‘a cabeça não deu para o estudo’? Quando se expressa nesses termos, o

³⁷ Uma síntese destas tradicionais explicações sobre o fracasso escolar será apresentada no quarto capítulo.

³⁸ A culpabilização dos alunos, família e professores pelo fracasso escolar também será abordada mais detidamente no quarto capítulo.

oprimido fala como um boneco de ventríloquo: não é ele quem fala, mas uma ciência da psique que reproduz a visão de mundo do opressor (2005, p. 97).

O caráter ideológico do reducionismo de questões socialmente constituídas ao âmbito individual presente em teorizações proferidas no campo da Psicologia Escolar, que já se anuncia no trecho acima, passará a ser abordado mais detalhadamente a partir de agora. Para tanto, faremos alusão, inicialmente, ao conceito de ideologia utilizado nesta perspectiva crítica, com base em proposições apresentadas por Chauí e Marx.

2.2.1 O caráter ideológico do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual

Em *Psicologia e ideologia*, Patto (1984, pp. 82-83) evidencia a contribuição das considerações apresentadas por Chauí para a compreensão do conceito de ideologia utilizado em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, referindo-se à ideia de “dissimulação e ocultamento da divisão social” presente neste conceito.

De acordo com Chauí, no livro *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*, a ideologia como “forma específica do imaginário social moderno” consiste na:

(...) maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real (1981, p. 3 – grifo da autora).

Partindo desta definição, Chauí esclarece que o discurso ideológico pretende “coincidir com as coisas e anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser”, identificando o pensamento à realidade e o sujeito à imagem da classe dominante (1981, p. 3). A autora enfatiza que este discurso é lacunar, ou seja, possui brechas, silêncios, espaços em branco em suas explicações, que se configuram como garantia de sua legitimação: “a ideologia ganha coerência e força porque é um discurso lacunar que não pode ser preenchido (...); é aquele discurso no qual os termos ausentes garantem a suposta veracidade daquilo que está explicitamente afirmado” (pp. 3-4). Assim, a ideologia omite as contradições inerentes a seu discurso e à sociedade capitalista vigente, ocultando a exploração e a opressão que estão na

base deste modo de produção e justificando a desigualdade social, contribuindo, portanto, para a sua perpetuação³⁹.

Este ocultamento das contradições associa-se à necessidade de se evitar o questionamento e a reflexão, buscando-se garantir o reconhecimento do discurso ideológico como verdadeiro; segundo Chauí, “para que a ideologia seja eficaz é preciso (...) recusar o não saber que habita a experiência, (...) neutralizar a história, abolir as diferenças, ocultar as contradições e desarmar toda tendência de interrogação” (1981, p. 5).

Deste modo, a ideologia distancia-se do *saber* (*instituinte*; com permanente reflexão, crítica e indagação) e prioriza o *conhecimento* (*instituído*; como um pensamento cristalizado, naturalizado, avesso à interrogação) e, nesse sentido, a ideologia é o discurso do conhecimento⁴⁰. Sendo assim, as teorias científicas produtoras de conhecimento (e não de saber), a favor da manutenção do estado de coisas, apenas reconhecem o que preconizam, coincidindo com o senso comum e reforçando-o (p. 6).

Diante disso, Chauí acrescenta que este discurso científico, enquanto discurso do conhecimento, torna-se um *discurso competente*⁴¹, à medida que sendo proferido por um especialista a partir de um determinado ponto da hierarquia social, “ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado” (p. 7), autoriza-o a falar e “transmitir ordens aos degraus inferiores” desta hierarquia, sem se inspirar “em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação”, visando a “dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação” (p. 11, sic.) e consistindo, portanto, em uma

³⁹ Essa questão é reiterada por Chauí no livro *O que é ideologia* (1983), em que a autora esclarece que “além de procurar fixar seu modo de sociabilidade através de instituições determinadas, os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (p. 21 – sic.). A esse respeito, a autora acrescenta que “a ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)” (p. 93-94); e esclarece, ainda, que “a ideologia é resultado da luta de classes e tem por função esconder a existência dessa luta. Podemos acrescentar que o poder ou a eficácia da ideologia aumentam quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social em classes e a luta de classes” (p. 89-90).

⁴⁰ Segundo Chauí (1981), “só há saber quando a reflexão aceita o risco da indeterminação que a faz nascer, quando aceita o risco de não contar com garantias prévias e exteriores à própria experiência e à própria reflexão que a trabalha. (...) A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu a força inaugural e tornou-se algo já instituído. Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, neste, as idéias são produto de um trabalho, enquanto naquela as ideias assumem a forma de conhecimentos, isto é, de idéias instituídas” (p. 5, sic.).

⁴¹ Segundo Chauí, o discurso competente corresponde ao discurso que, por haver perdido os laços com a sua origem, pode ser legitimado – proferido e aceito como verdadeiro (p. 7).

poderosa “arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação social e política” (p. 13).

Antes de nos referirmos especificamente ao caráter ideológico de teorizações psicológicas que se configuram como expressão deste discurso competente ao preconizar o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, passaremos a nos deter, neste momento, às considerações referentes à *inversão* subjacente ao conceito de ideologia, a partir das proposições de Marx, apresentadas no capítulo 1 de *O capital* (2013), para então fazermos alusão à inversão ideológica no cerne de tais teorizações.

A fim de contextualizar esta ideia de inversão como um elemento constitutivo da ideologia, desenvolvida por Marx ao longo do capítulo intitulado “A mercadoria”, do Livro I de *O capital*, ilustraremos brevemente o modo como a inversão encontra-se presente na consolidação do conceito de ideologia, realizada por Marx.

No *Dicionário do pensamento marxista* (Bottomore, 2001, pp. 183-187), são explicitadas algumas fases das referências de Marx ao conceito de ideologia.

Na primeira fase, que compreende o período entre seus primeiros escritos e o ano de 1844, embora a expressão *ideologia* não compareça nos textos de Marx, os elementos básicos deste conceito podem ser identificados em sua crítica à religião e à concepção de Hegel sobre o Estado, “definidas como ‘inversões’ que obscurecem o verdadeiro caráter das coisas”, considerando-se que “a fonte da inversão ideológica é uma inversão da própria realidade” (op. cit., p. 184).

Na segunda fase, que se inicia com o rompimento de Marx com Feuerbach em 1845 e segue até o ano de 1857, o conceito de ideologia é utilizado pela primeira vez, no contexto em que Marx conserva a ideia de inversão e a amplia, de modo a abranger a crítica da religião e da filosofia de Hegel, desenvolvida pelos jovens hegelianos (2001, p. 184). Sendo assim, partindo da realidade material, Marx considera que os verdadeiros problemas da humanidade são as “contradições sociais reais” e não as “ideias errôneas”, sendo essas uma consequência daquelas⁴²; e que, então, enquanto os homens são incapazes de resolver estas contradições na prática, por forças das limitações da realidade material, projetam-nas em “formas ideológicas

⁴² “Assim, a inversão que Marx passa a chamar de ideologia subsume tanto os velhos como os jovens hegelianos e consiste em partir da consciência em vez de partir da realidade material” (2001, p. 184). No “Posfácio” da segunda edição do Livro I de *O capital* (2013, pp. 90-91), Marx explicita essa questão, ao afirmar que: “Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (...) A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne radical dentro do invólucro místico”.

de consciência”, que consistem em “soluções puramente espirituais ou discursivas que ocultam efetivamente, ou disfarçam, a existência e o caráter dessas contradições. Ocultando-as, a distorção ideológica contribui para a sua reprodução e, portanto, serve aos interesses da classe dominante” (p. 184)⁴³.

A terceira fase tem início em 1858, com a redação dos *Grundrisse* (2011) e culmina com *O capital* (2013). Ao analisar as relações sociais capitalistas, Marx contribui para a elucidação de que “a conexão entre ‘consciência invertida’ e ‘realidade invertida’ é mediada por um nível de aparências que é constitutivo da própria realidade” (2001, p. 184). Desse modo, a ideologia “oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco na maneira pela qual as relações econômicas aparecem superficialmente” (p. 184). Esse conceito aplica-se, portanto, “às distorções relacionadas com o ocultamento de uma realidade contraditória e invertida”(p. 185).

Ao longo do capítulo “A mercadoria” de *O capital*, Marx (2013) ilustra esta inversão ideológica e, conforme veremos a partir de agora, propicia a compreensão de que a ideologia oculta as contradições do objeto, que está invertido (a própria realidade no modo de produção capitalista encontra-se invertida), de modo a reproduzi-lo tal como aparece; consiste, portanto, em uma representação, uma forma de consciência imediata, que serve como instrumento de dominação e manutenção da ordem social. Esse aspecto pode ser exemplificado pelo fato de que, na sociedade capitalista, as relações sociais são marcadas pela desigualdade, opressão, dominação e exploração, no entanto, por meio da ideologia, estas relações aparecem como igualitárias e como expressão de liberdade.

Na análise sobre a mercadoria, desenvolvida por Marx neste texto, subjaz a crítica da representação. Enquanto no início do capítulo a mercadoria aparece como algo trivial, Marx revela, ao longo do texto, suas determinações (representação, valor e fetiche) e propicia uma

⁴³ Na *Ideologia alemã* (2007), Marx e Engels afirmam que “os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas [como] homens reais, ativos (...); se em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, esse fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (...) Os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p. 94). Nesse sentido, esclarecem que “as ideias dominantes não são nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (...) [Os indivíduos que compõem a classe dominante] dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, suas ideias são as ideias dominantes da época” (p. 47).

mudança na forma de consciência, ao ir da representação para a essência da mercadoria. Ou seja, inicia o texto referindo-se à mercadoria como expressão de valor de uso e valor de troca. Assim, define-a tal como aparece, no nível da representação, que oculta o valor e o fetiche como determinações da mercadoria. Ao criticar a representação, Marx inverte a inversão, analisando dialeticamente o sistema de produção mercantil, a partir da mercadoria – a unidade mais simples, a célula da economia capitalista⁴⁴.

Marx inicia, portanto, este primeiro capítulo referindo-se à mercadoria tal como esta aparece, como algo trivial: “a mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (2013, p. 113). Ao analisar a mercadoria ao longo do texto, o autor descreve suas determinações, que consistem em características ou propriedades essenciais que definem o objeto⁴⁵.

A primeira determinação expressa uma representação da mercadoria, definida tal como aparece, ou seja, como valor de uso e valor de troca: “inicialmente, a mercadoria apareceu-nos como um duplo de valor de uso e valor de troca” (op. cit., p. 119). Na segunda determinação, a mercadoria é definida como suporte material do valor (carrega valor em função do trabalho humano despendido na produção da mercadoria), de modo a revelar o valor que estava oculto: “elas só são mercadorias porque são algo duplo: objetos úteis e, ao mesmo tempo, suporte de valor” (p. 124); “a mercadoria é valor de uso – ou objeto de uso – e valor” (p. 136). A terceira determinação postula a mercadoria como uma forma do valor, ou seja, que exprime o valor: “por meio da relação de valor, a forma natural da mercadoria B converte-se na forma de valor da mercadoria A, ou o corpo da mercadoria B se converte no espelho do valor da mercadoria A” (p. 129). A quarta determinação define a mercadoria como fetiche (mercadoria é/tem caráter de fetiche): “Mas tão logo [a madeira] aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa sensível-suprassensível” (p. 146)⁴⁶.

Neste contexto, Marx explicita alguns aspectos relevantes para a compreensão dessa inversão ideológica. Inicialmente, é importante destacar a ideia de que valor é uma propriedade imanente da mercadoria, comum a todas as mercadorias: “como cristais dessa substância social que lhes é comum, elas são valores – valores de mercadorias” (p. 116). E o valor pode ser medido por meio da quantidade de trabalho socialmente necessário (ou dispêndio de energia física e mental) para a produção da mercadoria: “portanto, é apenas a

⁴⁴ No “Prefácio” da primeira edição do Livro I de O capital, Marx refere-se à mercadoria como célula do modo de produção capitalista ao afirmar: “Para a sociedade burguesa, porém, a forma mercadoria do produto do trabalho ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular” (2013, p. 78).

⁴⁵ Conforme Chauí (1983, p. 101) explicita, “determinação significa: características intrínsecas a uma realidade e que foram sendo produzidas pelo processo que deu origem a essa realidade”.

⁴⁶ Faremos alusão ao caráter fetichista da mercadoria logo adiante.

quantidade de trabalho socialmente necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário para produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor” (p. 117). Além disso, as condições sociais de produção interferem no valor (apenas é possível medir o valor da mercadoria, dadas as condições sociais de produção); ou seja, embora o valor apareça (como representação) no mercado na esfera da circulação, ele é gerado na esfera da produção: “Como regra geral, quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor” (p. 118) – ou ainda: “não é a troca que regula a grandeza de valor da mercadoria, mas, inversamente, é a grandeza de valor da mercadoria que regula suas relações de troca” (p. 139).

E, então, ao fazer alusão à forma do valor da mercadoria, Marx explicita a materialidade social do valor⁴⁷. O valor de uma mercadoria não é apreensível de forma imediata e, sim, por mediação de outra mercadoria, que, como um espelho, cede seu corpo para expressar o valor da primeira⁴⁸. Assim, enquanto o valor de uso consiste em uma forma natural da mercadoria (uma propriedade física), o valor é uma forma social (uma propriedade social, produto do trabalho humano e, portanto, com materialidade social). O valor apenas se expressa socialmente na relação de uma mercadoria com as outras, ou seja, a expressão material do valor, que está oculto, só é obtida pela mediação de outra mercadoria. Portanto, o fato de que uma mercadoria expressa o valor de outra implica uma relação social entre mercadorias, uma relação mediada por mercadorias.

Diante da explicitação desta dimensão social do valor, Marx evidencia o poder que o modo de produção capitalista e as mercadorias (que são produtos do homem) exercem sobre o próprio homem (que se constitui social e historicamente, como produto e produtor da sociedade e das relações sociais⁴⁹); nesse sentido, afirma que no capitalismo “a forma

⁴⁷ O caráter social do valor também está presente em sua vinculação com o trabalho socialmente necessário para a produção da mercadoria. Segundo Marx: “as mercadorias possuem objetividade de valor apenas na medida em são expressões da mesma unidade social, do trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social e, por isso, é evidente que ela só se manifestar numa relação social entre mercadorias. Partimos do valor de troca ou da relação de troca das mercadorias para seguir as pegadas do valor que nelas se esconde” (2013, p. 125).

⁴⁸ Segundo Marx, “como a forma de valor relativa de uma mercadoria, por exemplo, o linho, expressa sua qualidade de ter valor como algo totalmente diferente de seu corpo e de suas propriedades, como algo igual a um casaco, essa mesma expressão esconde em si uma relação social” (p. 134); “Por meio de sua forma valor, o linho se encontra agora em relação social não mais com apenas outro tipo de mercadoria individual, mas com o mundo das mercadorias” (p. 139); “Com isso, revela-se que a objetividade do valor das mercadorias, por ser mera ‘existência social’ dessas coisas, também só pode ser expressa por uma relação social universal, e sua forma de valor, por isso, tem de ser uma forma socialmente válida” (p. 142); “A forma valor universal, que apresenta os produtos de trabalho como meras geleias de trabalho humano, mostra por meio de sua própria estrutura, que ela é a expressão social do mundo das mercadorias. Desse modo, ela revela que, no interior desse mundo, o caráter humano universal do trabalho constitui seu caráter especificamente social” (p. 143).

⁴⁹ Posteriormente faremos referência à constituição social e histórica do homem, enfatizada por Marx.

mercadoria é a forma universal do produto de trabalho e, portanto, também a relação entre homens como possuidores de mercadorias é a relação social dominante” (p. 136) e que nela “o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção” (p. 156)⁵⁰. No entanto, esta relação aparece, como representação, de forma invertida, de modo a parecer que o homem domina a produção e as mercadorias; sendo assim, Marx explicita essa inversão e revela as contradições que estão ocultas nesse processo. Uma das contradições do capitalismo consiste no fato de que o trabalho pode ser socializado, mas o produto não, pois é produzido na forma mercadoria (o produto e os meios de produção não são socializados no modo de produção capitalista, em que a desigualdade social é estrutural). Enquanto as relações sociais na sociedade capitalista aparecem como livres e igualitárias, Marx denuncia a exploração que está na base deste modo de produção⁵¹.

Esta aparente dominação do homem sobre a mercadoria, mencionada acima, também é referida por Marx ao fazer alusão ao caráter fetichista da mercadoria; ao longo de sua análise sobre o fetichismo, o autor evidencia a inversão que se opera na relação entre os homens e as coisas (ou entre sujeito e objeto) no modo de produção capitalista:

O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais do seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. (...) É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (...) Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação uma com as outras e com os homens. (...) A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos de trabalho, tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias surge, como a análise anterior já mostrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias (2013, pp. 147-148).

⁵⁰ A ideia da dominação do modo de produção capitalista e da mercadoria sobre homem é ilustrada por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos*: “A produção produz o homem não somente como uma *mercadoria*, a *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* (...) Seu produto é a *mercadoria consciente-de-si e autoativa*, ... a *mercadoria humana*” (Marx, 2010, pp. 92-3 – grifos do autor).

⁵¹ A partir da Seção III de *O capital*, intitulada “A produção do mais-valor absoluto”, que se inicia com o capítulo 5, Marx dedica-se à análise do mais-valor (nomeado como “mais-valia” nas edições anteriores desse livro) e revela a extração do mais-valor que se oculta no modo de produção capitalista e que está no cerne da exploração do trabalho pelo capital e da desigualdade social estrutural no capitalismo (“A taxa de mais-valor é, assim, a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” – p. 294).

O fetichismo refere-se, portanto, à condição de se atribuir à mercadoria um atributo humano que ela não possui e o poder que a mercadoria exerce sobre o homem não é manifesto, e, sim, oculta-se sob a aparência de que o homem exerce esse poder. À medida que aumenta o poder da coisa, diminui o do sujeito e, então, o aumento da fetichização da mercadoria implica o da reificação (ou coisificação) do sujeito. A mercadoria é suporte material de valor e, ao carregar valor, exerce poder sobrenatural, como um feitiço, sobre o homem. Conforme mencionado anteriormente, a forma mercadoria altera a natureza das relações sociais (mediadas pelas mercadorias), porém, a natureza das relações não é transparente; a mercadoria domina as relações sociais, enquanto se oculta esta dominação. Nesse contexto, as relações constituem-se, então, “como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas” (p. 148). Desse modo, no nível da consciência imediata, opera-se uma inversão (que preconiza a aparente dominação do homem sobre a mercadoria) que mascara essa realidade invertida (em que a mercadoria domina as relações sociais). Essa inversão envolve, ainda, o ocultamento da dimensão social do trabalho (conforme citado no trecho acima) e do estranhamento e alienação subjacentes ao modo de produção capitalista (que já se anunciam nessa referência de Marx ao caráter fetichista da mercadoria).

Antes de nos referirmos propriamente ao estranhamento e à alienação, gostaríamos de enfatizar, com base nas considerações apresentadas até este momento, que, ao longo capítulo I de *O capital*, ao analisar as determinações da mercadoria, Marx revela o caráter ideológico da representação, que oculta o valor e o fetiche como propriedades da mercadoria, bem como a dimensão social do trabalho, da mercadoria e do valor e, como consciência imediata, por meio de inversões, endossa a naturalização da realidade invertida⁵². Neste texto, o autor contribui para a compreensão da inversão ideológica que, ao propiciar o ocultamento das contradições do modo de produção capitalista calcado na exploração e na divisão de classes e da dimensão social e histórica dos fenômenos – com a primazia da aparência e da naturalização – consiste em um eficaz instrumento a serviço da manutenção da ordem social vigente⁵³. Como uma das expressões desta inversão ideológica, encontra-se o reducionismo de questões sociais e

⁵² Deve-se ressaltar que ao invés de negar a representação, o autor a situa como uma determinação da mercadoria; ou seja, identifica, dialeticamente, a veracidade da representação (que apresenta o objeto tal como aparece) e sua ilusão ideológica (que, por meio de abstrações e inversões, oculta as contradições do objeto). A esse respeito, deve-se acrescentar que, segundo Chauí (1983, p. 104), o termo “ilusão” utilizado nessa perspectiva não se remete à ideia de “ficção, fantasia, invenção gratuita e arbitrária, erro [ou] falsidade”, e sim, à abstração e à inversão da realidade.

⁵³ Para a elaboração das considerações apresentadas até então sobre o capítulo I de *O capital*, contamos com contribuições da leitura e da análise desse texto de Marx, realizadas pela Profa. Dra. Iray Carone, ao longo da disciplina intitulada “Teoria marxiana do valor e subjetividade”, ministrada por essa docente no Instituto de Psicologia da USP.

históricas ao âmbito individual (conforme ilustraremos adiante); a fim de darmos continuidade ao embasamento para a compreensão do caráter ideológico desse reducionismo, retomaremos, a partir de então, a exposição de algumas proposições de Marx.

Neste processo de reificação do sujeito (referido por Marx ao longo de sua análise sobre o fetichismo), em que se expressa uma inversão na relação entre os homens e as coisas, com o domínio das mercadorias sobre os homens, enquanto o trabalho produz a si mesmo e aos trabalhadores como mercadorias, o produto do seu trabalho “se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor, (...) que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho” (Marx, 2010, p. 80); nesse contexto, a efetivação do trabalho constitui-se como “*desefetivação* do trabalhador”, “a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*)” (p. 80)⁵⁴.

Marx refere-se, então, nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010), às seguintes dimensões da alienação do trabalho: a) à alienação “na relação do trabalhador com o produto do seu trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele” (p. 83) – “Quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob domínio do seu produto, do capital”, de modo a se tornar “um servo do seu objeto” (p. 81) – conforme ilustramos quando fizemos alusão ao caráter fetichista da mercadoria; b) “na relação do trabalho com ato da produção no interior do trabalho” – ou seja, com “sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração” (p. 83); c) no estranhamento “do ser genérico do homem” – “o trabalho estranhado faz (...) *do ser genérico do homem* (...) um ser *estranho* a ele, um meio da sua existência *individual*. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora

⁵⁴ A fim de abordarmos brevemente o estranhamento e a alienação, faremos menção a proposições apresentadas por Marx nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (2010). Nesta edição publicada pela Boitempo e traduzida por Jesus Ranieri, na Apresentação redigida pelo tradutor, este se refere à distinção entre os termos alienação e estranhamento utilizados nessa edição, com base na compreensão de que *alienação* (*Entäusserung*) “significa *remeter para fora, extrusar, passar de um estado a outro* qualitativamente distinto. Significa, igualmente, *despojamento*, realização de uma ação de *transferência*, carregando consigo, portanto, o sentido da *exteriorização* (que, no texto ora traduzido, é uma alternativa amplamente incorporada, uma vez que sintetiza o movimento de *transposição* de um estágio a outro de esferas da existência), momento de *objetivação humana* no trabalho, por meio de um produto resultante de sua criação”; e *estranhamento* (*Entfremdung*) “é a objeção socioeconômica à realização humana, na medida em que veio, historicamente, determinar o conteúdo do conjunto das exteriorizações – ou seja, o próprio conjunto de nossa sociedade – através da apropriação do trabalho, assim como da determinação dessa apropriação pelo advento da propriedade privada. Ao que tudo indica, a unidade *Entäusserung-Entfremdung* diz respeito à determinação do poder do estranhamento sobre o conjunto das alienações (ou exteriorizações) humanas, o que, em Marx, é possível perceber pela relação de concentricidade entre as duas categorias: invariavelmente as exteriorizações (*Entäusserungen*) aparecem no interior do estranhamento, ainda que sejam inelimináveis da existência social fundada no trabalho humano” (Ranieri, 2010, p. 16 – grifos do autor).

dele, tal como a sua essência espiritual, a essência *humana*” (p. 85 – grifos do autor)⁵⁵; d) como consequência do estranhamento do homem em relação ao produto de seu trabalho, da atividade vital e de seu ser genérico, encontra-se o “estranhamento do homem pelo [próprio] homem. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem, o que é produto da relação do homem com seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem”⁵⁶ (p. 86).

A alienação do trabalho está na base, como forma primeira, de diversas expressões da alienação na sociedade capitalista. Não iremos nos deter, aqui, às proposições de Marx acerca da alienação; o que gostaríamos de ressaltar, a fim de contextualizar o caráter ideológico do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, é que neste processo de exteriorização e de estranhamento, operam-se inversões ideológicas que ocultam a constituição social e histórica dos fenômenos (assim como do homem), que aparecem de forma naturalizada, de modo a contribuir para a manutenção da ordem social. Esta questão é bem explicitada por Chauí, ao esclarecer a relação entre alienação e ideologia, na concepção marxiana:

O que torna objetivamente possível a ideologia é o fenômeno da alienação, isto é, o fato de que, no plano da experiência vivida e imediata, as condições reais de existência social dos homens não lhes apareçam como produzidas por eles, mas ao contrário, eles se percebem produzidos por tais condições e atribuem a origem da vida social a forças ignoradas, alheias às suas, superiores e independentes (deuses, Natureza, Razão, Estado, destino etc.), de sorte que as idéias quotidianas dos homens representam a realidade de modo invertido e são conservadas nessa inversão, vindo a constituir os pilares da ideologia. Portanto, enquanto não houver um conhecimento da história real, enquanto a teoria não mostrar o significado da prática imediata dos homens, enquanto a experiência comum de vida for mantida sem crítica e sem pensamento, a ideologia se manterá.

⁵⁵ Segundo Marx (2010), “o objeto do trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem. (...) Consequentemente, quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua vida genérica, sua efetiva objetividade genérica” (p. 85). Em relação à desumanização do homem no capitalismo, Marx acrescenta que o modo de produção capitalista produz o homem (a “mercadoria humana”) “como um ser desumanizado (*entmenshtes Wesen*) tanto espiritual quanto corporalmente – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas” (pp. 92-93) e que “o homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*” (p. 91 – grifos do autor) – nesse contexto, enquanto “o homem se torna cada vez mais pobre enquanto homem, carece cada vez mais de dinheiro para apoderar-se do ser hostil”; “quanto menos tu *fores*, quanto menos externares a tua vida, tanto mais *tens*, tanto maior é *exteriorizada*, tanto mais acumulas da tua essência estranhada. Tudo o que o economista nacional te arranca de vida e de humanidade, ele te supre em *dinheiro e riqueza*” (p. 142 – grifos do autor).

⁵⁶ “Se ele [o homem] se relaciona, portanto, com o produto do seu trabalho, com o seu trabalho objetivado, enquanto objeto estranho, hostil, poderoso, independente dele, então se relaciona com ele de forma tal que um outro homem estranho (*fremd*) a ele, inimigo, poderoso, independente dele, é o senhor desse objeto. Se ele se relaciona com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como a atividade a serviço de, sob o domínio, a violência e o jugo de um outro homem” (Marx, 2010, p. 87 – grifo do autor).

O que torna possível a ideologia é a luta de classes, a dominação de uma classe sobre as outras. O que faz da ideologia uma força quase impossível de ser destruída é o fato de que a dominação real é justamente aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar. Em outras palavras, a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam. Ora, como a experiência vivida imediata e a alienação confirmam tais ideias, a ideologia simplesmente cristaliza em "verdades" a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam ideias 'verdadeiras'. Seu papel também é o de fazer com que os homens creiam que tais ideias são autônomas (não dependem de ninguém) e que representam realidades autônomas.

(...) Se a Natureza, pelas ideias religiosas, se 'humaniza' ao ser divinizada, em contrapartida, a Sociedade se 'naturaliza', isto é, aparece como um dado natural, necessário e eterno, e não como resultado da práxis humana (Chauí, 1983, p. 64; 86-88 – sic.).

Dentre essas ideias tidas como "verdadeiras", preconizadas no bojo da sociedade capitalista propícia à alienação, encontra-se o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual. Como uma expressão das inversões ideológicas arraigadas no modo de produção capitalista, este reducionismo – por meio do qual a constituição social e histórica dos fenômenos é ocultada através do enaltecimento de sua centralidade no indivíduo – que se efetiva como consciência imediata, abstrai e naturaliza esses fenômenos. Em uma sociedade na qual se endossa a primazia do indivíduo, sob influência e égide do individualismo liberal, e em que, segundo Marx (2010, p. 149), se "reduz tudo ao homem, isto é, ao indivíduo, do qual [se] retira toda determinidade", enquanto as condições objetivas, sociais e históricas envolvidas na produção ou constituição destes fenômenos deixam de ser consideradas, seu foco de investigação centra-se no indivíduo abstrato, naturalizado e, portanto, não compreendido como um ser social e histórico, produto e produtor da sociedade⁵⁷.

Esta abstração dos fenômenos investigados e a inversão, subjacentes a tal reducionismo, consistem em elementos centrais da "ilusão ideológica", conforme Chauí explicita, ao afirmar que "a ideologia é uma ilusão, necessária à dominação de classe" e que "por ilusão, devemos entender: abstração e inversão" (1983, p. 104). Diante disso, a autora esclarece que abstração "é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sintetizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida" (p. 104); e, então, faz alusão a um relevante aspecto da inversão, que se refere ao mecanismo de se "tomar

⁵⁷ No item sobre "a dimensão relacional" faremos alusão a essa concepção de homem como um ser social e historicamente constituído.

o resultado de um processo como se fosse seu começo, tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante”⁵⁸ (p. 104).

Arraigado em diversas instâncias da sociedade e, inclusive, no meio acadêmico, o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual encontra como uma de suas vias de expressão conhecimentos científicos produzidos no campo da Psicologia Escolar, tendo, por exemplo, como suas eficientes porta-vozes as tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar. Com base em tais explicações, as origens desse fenômeno – que é social e historicamente constituído, como um produto do homem em uma conjuntura social calcada na exploração e na desigualdade social – são atribuídas a fatores centrados no indivíduo.

A inversão ideológica presente nesse processo revela-se, portanto, à medida que ao abstrair o fracasso escolar, de modo a se deter à experiência imediata, sem investigar como esse fenômeno é concretamente produzido (o que implicaria atentar para os elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos em tal produção), estas teorizações o apresentam tal como aparece, ou seja, reduzido ao âmbito individual. Sendo assim, tais explicações preconizam a aparente culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, enquanto ocultam tanto a constituição social e histórica desse fenômeno, quanto o fato de que esta culpabilização consiste em um eficaz instrumento a serviço da manutenção do *status quo* e da desigualdade social. E, então, ao reduzir o fracasso escolar ao âmbito individual, endossam a aparente primazia do indivíduo que ao mesmo tempo, compõe essa realidade invertida alicerçada na luta de classes – e que tem como um de seus motes o individualismo –, e a máscara.

Sob o corolário do secular descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade, tem-se a precarização do ensino, associada a uma complexidade de fatores que configuram o processo de escolarização, que produz efeitos no dia a dia das escolas e na história escolar dos sujeitos. Com base nessas teorizações naturalizantes que abstraem o fracasso escolar, estes efeitos são tidos como causas, de modo a evidenciar o aspecto da inversão mencionado acima por Chauí; nesse processo, como afirma Patto, “os *efeitos* da história escolar são tomados como *causas* dessa história, e a rede escolar que virou sucata por equívocos tecnicistas ou descaso do Estado permanece intocada”, além de se estabelecer uma série de “relações causais fáceis e arbitrárias entre fatos da biografia do aluno e seu rendimento na escola” (1996, p. 466 – grifos da autora).

⁵⁸ Nesse sentido, ao ilustrar um exemplo desse aspecto da inversão, Chauí afirma: “Assim, por exemplo, quando os homens admitem que são desiguais porque Deus ou a Natureza os fez desiguais, estão tomando a desigualdade como causa de sua situação social e não como tendo sido produzida pelas relações sociais e, portanto, por eles próprios, sem que o desejassem e sem que o soubessem” (1983, p. 104).

O caráter ideológico de teorizações proferidas no campo da Psicologia acerca de questões escolares, que consistem em expressões desse reducionismo, é enfatizado por Patto (1997d) ao afirmar que, com base nelas, os psicólogos “movem-se na esfera das formas aparentes da realidade e tomam a aparência pela essência, a representação social dominante de seu objeto de estudo pelo conceito” (p. 463) e que “tomando as ideias que constituem a Psicologia como entidades autônomas, que pairam acima dos interesses em jogo na realidade social, (...) tornam-se executores inscientes de ações informadas por abstrações e inversões” (p. 465). E acrescenta que “essa ciência oitocentista, produzida na sociedade industrial da burguesia vencedora, tem na base concepções de sociedade e de homem naturalizadas (...); naturalização que concebe os homens à imagem e a semelhança das coisas” (Patto, 2005, pp. 96-97).

Nesse sentido, Patto faz alusão a um “silenciamento produzido pela Psicologia”, que “é de natureza ideológica, ou seja, resultado de uma interpretação particular do real que aparece, num contexto histórico determinado, como interpretação única e verdadeira” (2005, p. 96). Patto refere-se, nesse contexto, a uma das formas do silêncio: “a fala amordaçada pela ideologia”; ou seja, a fala por meio da qual se reproduz o discurso do opressor, como uma “mordação sonora” (p. 95).

Sendo assim, a autora situa a Psicologia como uma ciência que dissemina conhecimentos (no sentido de conhecimento instituído, como pensamento cristalizado, conforme indica Chauí) que são reproduzidos como mordações sonoras, frutos de “uma sociedade opressora e manipuladora” (2005, p. 95), que refletem a ausência de reflexão e a naturalização dos fenômenos investigados e contribuem para a legitimação da ordem social vigente. A esse respeito, reitera que “o discurso ideológico baseia-se no já-dito, nos sentidos institucionalizados, tidos por todos como naturais. Nele as determinações históricas são reduzidas a evidências empíricas, naturalizadas como fatos”; e que, portanto, “ao operar essa redução, a ideologia produz um efeito de completude de sentido que desestimula qualquer reflexão” (p. 96). E, então, acrescenta que, por meio da naturalização do homem e da vida social, “a Psicologia compartilha, com as demais ciências humanas de dicção positivista, a tarefa ideológica de traduzir relações de contradição em meras relações dicotômicas ou complementares: ricos-pobres, vencedores-perdedores” e confere “cunho pessoal à desigualdade social” (p. 97).

Nesse processo, ao reduzir questões sociais ao âmbito individual, enquanto omitem o fato de que a desigualdade social está na base das relações de produção calcadas na exploração e na opressão, esses conhecimentos psicológicos propiciam a resignação do sujeito

(como, por exemplo, diante de sua suposta falta de capacidade pessoal tanto para ascensão social quanto para o sucesso escolar), de quem se exige ser um “bom cidadão” ou “indivíduo normal”, ou seja, “conformado e produtivo, [que] aceite a forma, sujeite-se ao discurso dos únicos tidos como competentes para dizer como são as coisas: os cientistas” (p. 97).

Esta compreensão de teorizações no campo da Psicologia proferidas como um discurso competente é explicitada por Patto no livro *Psicologia e ideologia* (1984), em que a autora desenvolve uma “crítica epistemológica e ético-política” do conhecimento produzido nessa área, com a intenção de “mostrar as entranhas da Psicologia e desvelá-la como ideário a serviço da reprodução social”, tendo como fio condutor desse trabalho a “tese do compromisso inevitável do saber com a estrutura de poder numa sociedade dividida e injusta, seja para justificá-la, seja para denunciá-la”⁵⁹. Segundo a autora, a Psicologia “articula um discurso extremamente convincente e competente, como sugere Marilena Chauí, (...) porque é sobretudo a sistematização do modo como a vida social aparece às classes dominantes” (1984, p. 2); nestas teorizações psicológicas naturalizantes, “a visão do mundo que elaboramos durante todo um processo de socialização presidido por ideias ideológicas encontra sua legitimação” (p. 2).

Neste livro, ao analisar o advento da Psicologia Escolar, situando-o no contexto da consolidação da própria Psicologia como ciência, Patto explicita a vinculação da emergente Psicologia Diferencial (e da Psicometria) com os interesses da classe dominante, esclarecendo que, por meio da mensuração de diferenças individuais de aptidão, a Psicologia, ancorada no positivismo, lança as bases para a classificação e seleção dos indivíduos (tidos como mais capazes) como via de legitimação da desigualdade social (1984, pp. 96-97), “mascarando assim, a existência das classes, da ideologia e do poder e excluindo metodologicamente a dimensão histórica dos fatos sociais” (p. 92). E, mais adiante, ao se referir à teoria da carência cultural (que será mencionada no quarto capítulo desse trabalho), afirma que, nessa teorização, a Psicologia “fornece-nos prova de sua desconsideração pelas relações de produção e pelas dimensões da ideologia e do poder”, atestando “o seu papel de encobrimento da realidade social e, por conseguinte, sua natureza ideológica” (p. 117).

Ao problematizar as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, Patto questiona a naturalização que está na base de suas proposições calcadas na aparência, por meio das quais o fracasso escolar é reduzido ao âmbito individual, enquanto as condições objetivas implicadas em sua produção deixam de ser consideradas; nesse sentido, enfatiza a

⁵⁹ Na “Introdução” de *Exercícios de indignação* (2005, p. 9), Patto explicita essa sua intenção ao escrever o livro *Psicologia e ideologia*.

necessidade de revelar a exploração e a desigualdade social como alicerces do modo de produção capitalista, bem como o secular descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade, ocultados pela atribuição da origem do fracasso escolar a fatores centrados no indivíduo:

Saber não é deter-se no aparecer humano e social, mas revelar o que se encontra sob o que parece ser, é descobrir, por exemplo, que o salário não paga o trabalho; que, sob um mundo social de aparente igualdade, reciprocidade, integração e racionalidade, existe desigualdade, exploração, dominação, contradição, irracionalidade; que sob o que parece ser desajustamento, problema emocional, psicopatologia, pode estar uma recusa sadia de situações degradantes; que sob tanta dificuldade de aprendizagem escolar está uma escola pública destruída pelo desinteresse secular do estado brasileiro em oferecer de fato um ensino de boa qualidade às classes subalternas (Patto, 1997d, p. 464).

Sendo assim, a autora acrescenta que “somente a partir desse ponto de referência mais amplo” é possível criar condições para “superar uma visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra” e, então, “entrar em contato com determinantes *escolares*” do que se nomeia como “dificuldades de aprendizagem e desajustamento escolar”, de modo a ir além de fatores “tradicionalmente situados no aluno” (Patto, 1997e, p. 8).

Estas teorizações que reduzem o fracasso escolar ao âmbito individual, segundo as quais os alunos, fundamentalmente de classes populares, são portadores de dificuldades, problemas ou distúrbios de aprendizagem, expressam uma relação de mútua influência entre a ciência e o senso comum, legitimando cientificamente preconceitos e estereótipos socialmente difundidos referentes aos pobres (Patto, 1997c, p. 283) ao disseminar seu discurso competente, que abrange o meio acadêmico e o senso comum, sendo reproduzido, inclusive, pelos participantes do contexto escolar. Nesse processo de culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, as adversidades do processo de escolarização são reduzidas a problemas centrados nos alunos e, como porta-vozes desse discurso naturalizante, profissionais da Saúde e da Educação atribuem o fracasso escolar à incapacidade intelectual dos alunos, desorganização ou desestrutura familiar, distúrbio neurológico ou outra disfunção orgânica e carência cultural, ou, ainda, fazem alusão à lentidão do ritmo de aprendizagem, falta de interesse, dificuldade de abstração e raciocínio, desajuste diante de regras disciplinares, desnutrição, problemas de aprendizagem e de comportamento etc. (Patto, 1997b, p. 263).

Sendo assim, enquanto tais teorizações endossam a centralidade do fracasso escolar no indivíduo, omite-se a complexidade de fatores implicados em sua produção e se silencia a

respeito da luta de classes que está no cerne da sociedade capitalista, do descaso do Estado em investir na educação pública, da dualidade do ensino, da política educacional a serviço dos interesses da classe dominante, das condições do trabalho docente, da burocratização da escola e da precariedade da infraestrutura das instituições escolares, bem como das implicações dessas condições objetivas no processo de escolarização e na vida escolar dos sujeitos, muitas vezes atravessada por estigmas, humilhação e exclusão (Patto, 2000, p. 79). Segundo Patto, “todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e causa-lhes danos psíquicos que os psicólogos entendem equivocadamente como causas de suas dificuldades escolares, operando uma inversão típica das idéias ideológicas” (p. 79 – sic.). E, então, como expressão dessa inversão, embasadas na “lógica da lacuna” (do discurso lacunar referido por Chauí), estas teorizações silenciam sobre a constituição social e histórica do fracasso escolar e preconizam um “psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos centrados no indivíduo” (Patto, 2000, p. 79).

Em um estudo do estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar, Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) evidenciam o fato de que assim como esse reducionismo permanece presente em uma vertente de pesquisas realizadas nessa interface entre Educação e Psicologia, que “concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual (...), em chave psicologizante”, partindo do pressuposto de que “o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de ‘problemas emocionais’”, considerando-se que “a criança é portadora de uma organização intelectual imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar”, outra vertente de trabalhos, embasados no materialismo histórico, ilustra o questionamento de tal concepção⁶⁰ (pp. 60; 63).

Essas pesquisas ancoradas em uma perspectiva crítica, “a partir da reinterpretação da política educacional no interior das relações de poder numa sociedade de classes extremamente desigual”, voltam-se para a “investigação das relações de classe e dos pressupostos da cultura dominante no interior das práticas e relações que estruturam a vida escolar” e produzem problemas de escolarização, bem como para a discussão do “caráter ideológico de concepções de fracasso escolar, que retiram a escola e as práticas que nela se dão

⁶⁰ De acordo com as autoras, por meio desse estudo foi possível verificar tanto a presença de pesquisas em que “permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar”, quanto das que analisam o fracasso com base em uma perspectiva crítica e, ainda, de trabalhos em que “coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado” (2004, p. 51).

de seu contexto econômico e político” (pp. 57; 64). Sendo assim, “categorias abstratas (...) como ‘não aprendido’, ‘problema emocional’, ‘indisciplina’, ‘carência cultural’ etc. (...) são ressignificadas e entendidas não mais como fenômeno individual, (...) [mas] como expressão do conflito de classes no interior da escola” (p. 63).

As autoras enfatizam que esse reducionismo começou a ser questionado no cerne do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, intensificado fundamentalmente a partir do início dos anos 1980, quando “teorias críticas passaram a fazer parte das referências bibliográficas de ensaios e pesquisas sobre a escolarização e seus tropeços, principalmente as de Althusser, Bourdieu e Gramsci” (p. 57). Nesse contexto, as pesquisas realizadas nessa perspectiva passaram a se dedicar à “investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças, em busca de mecanismos escolares de seletividade social, privilegiando o exame de aspectos estruturais e funcionais da escola e dos órgãos que a planejam”, de modo a ressignificar o fracasso escolar, que não seria compreendido como um “fracasso dos alunos *na* escola” e sim como uma “produção *da* escola” (p. 57).

Diante disso, na tentativa de “superar o hiato entre conceitos macroestruturais marxistas e necessidades conceituais trazidas pelo estudo da vida escolar em sua complexidade”, a partir das contribuições de Agnes Heller para a compreensão da relação entre história e vida cotidiana, “pesquisadores da escola começaram a procurar acuidade conceitual para chegar ao tecido da cotidianidade escolar em busca das formas como nela seus agentes fazem a história da educação e são feitos por ela no bojo de uma sociedade de classes profundamente desigual” (p. 58).

Com a problematização da polarização entre indivíduo e sociedade, o estudo dos fenômenos investigados com base nessa perspectiva passou a refletir o direcionamento do olhar para a escola “como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes” e para as relações entre os sujeitos que compõem o dia a dia escolar, partindo-se de uma concepção social e histórica de homem, de modo a situar a “constituição do sujeito nas condições concretas de existência num determinado lugar da hierarquia social”, atentando para as “relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar” (p. 63).

A relevância da obra de Agnes Heller nesse contexto é explicitada por Patto (1993), ao afirmar que a partir da inserção do materialismo histórico nas pesquisas sobre questões escolares no decorrer dos anos 1980, os estudos tradicionais “baseados no modelo experimental, (...) [que] se detinham na investigação de características psicológicas dos alunos, (...) foram substituídos pela atenção à escola enquanto *instituição* inserida numa estrutura marcada por relações antagônicas de classes” (pp. 119-120 – grifo da autora). Porém,

muitas dessas pesquisas não expressavam a apreensão da “historicidade da vida na escola”, ou, ainda, consistiam em “versões do materialismo histórico limitadas a conceitos macroscópicos que não permitiam aproximar o foco de análise da escola enquanto realidade complexa (dialética), intersubjetiva e específica” (p. 120). Ou seja, nesses estudos, não se “alcançava o indivíduo, (...) [como] sujeito social que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela”, de modo a se “perder de vista a articulação dos processos intersubjetivos (entre sujeitos) com a estrutura da formação social” (p. 120). A esse respeito, Patto afirma:

Nesse sentido, o que parecia ser apenas um problema de atingir uma coerência entre teoria e método, revelou-se, acima de tudo, uma questão de procura de uma teoria que superasse não só as versões funcionalistas sobre a relação escola-sociedade mas também as concepções críticas da escola que a veem apenas como instituição reprodutora da ideologia e das relações sociais de produção – ou seja, como instituição homogeneizante e totalmente determinada pela estrutura social e pela vontade estatal. Configurou-se, noutras palavras, a necessidade de uma teoria que possibilitasse estudar a escola como ‘instituição articulada organicamente com a estrutura de determinada formação social’, articulação essa não mecânica mas dialética, na qual a escola (como, de fato, qualquer instituição) pudesse ser apreendida como lugar de controle estatal e de apropriações desse controle pelos seus destinatários, como lugar de dominação e de rebeldia, de reflexo e de criação, levados a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola. O estudo da escola estava a requerer uma teoria marxista que desse conta da participação das pessoas, dos indivíduos, dos sujeitos na vida social (p. 122).

E, então, Patto reitera que a obra de Heller contribui, justamente, para esse resgate da dimensão do sujeito histórico na investigação dos fenômenos estudados na interface entre Psicologia e Educação, a partir dessa articulação com a dimensão social e histórica da escolarização. Desse modo, a autora ressalta que “foi no âmbito dessa necessidade [mencionada acima] que a obra de Agnes Heller adquiriu especial interesse para a pesquisa educacional, sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico” e esclarece que “por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da História, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana”, sua obra propicia “a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar” (p. 122).

É importante ressaltar que a crítica ao psicologismo pode implicar a propensão ao sociologismo, ou seja, a uma concepção determinista com base na qual se estabelece uma relação direta de causa e efeito entre fatores sociais e os fenômenos investigados, de modo a se

reproduzir o reducionismo que se busca superar. Ao contextualizar o movimento crítico da Psicologia Escolar, D. Souza (2006) afirma que, no processo de consolidação dessa perspectiva, “era necessário superar os dois tipos de reducionismo: o psicologizante e o sociologizante” (p. 480). Nesse sentido, faz alusão aos modelos hegemônicos de teorizações sobre temas relativos à escolarização, “que ora enfatizavam as determinações sociais, políticas, econômicas da vida dos indivíduos, ora tendiam a supervalorizar a dimensão psíquica” (p. 480). E então, refere-se ao fato de que diante de tal necessidade, os estudos nessa área passaram a situar a escola como objeto de estudo, buscando-se compreender a “realidade escolar cotidiana com suas práticas e seus processos concretos, construídos por sujeitos históricos” (p. 480).

O questionamento do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual no campo da Psicologia Escolar envolve, portanto, a compreensão dos elementos sociais, políticos e institucionais que configuram o processo de escolarização, da contextualização do sistema educacional na atual conjuntura social brasileira (ou das “relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista industrial num país de Terceiro Mundo” – Patto, 1997e, p. 8), da exploração e da divisão de classes que estão na base do modo de produção capitalista, do caráter ideológico de teorizações psicológicas que abstraem seu objeto de investigação (e que se baseiam, inclusive, em uma concepção abstrata de indivíduo) e das relações entre os sujeitos que compõem o contexto escolar, conforme ilustraremos no próximo item.

2.3 Para além do reducionismo: uma mudança de foco na Psicologia Escolar

O questionamento de tal reducionismo associa-se, então, a uma mudança de foco da análise de questões estudadas na interface entre Psicologia e Educação, realizada nessa perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que consiste no deslocamento da centralidade do indivíduo para a reflexão sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, de modo a abranger, além de aspectos sociais e institucionais, as relações entre os sujeitos que constituem e são constituídas na vida diária escolar; e, ao atentar para a dimensão do sujeito neste processo, esse é concebido não como indivíduo abstrato, mas como sujeito histórico, produto e produtor das relações sociais e da sociedade. Sendo assim, as questões escolares são investigadas no contexto do processo educacional brasileiro,

dirigindo-se o olhar para o modo como estas condições objetivas se concretizam no dia a dia escolar e para a especificidade da vida escolar desse sujeito.

2.3.1 Da centralidade do indivíduo para a análise do processo de escolarização e das relações entre os sujeitos na vida diária escolar

Nesse contexto de problematização da centralidade do indivíduo na investigação de questões escolares, as discussões realizadas com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar passam a identificar como “eixo de análise: o *processo de escolarização*, constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir as suas finalidades sociais” (M. Souza, 2010, p. 60 – grifos da autora). De acordo com Marilene Proença R. de Souza (2010, p. 60), o deslocamento do foco de análise do indivíduo para a escola – e, assim, dos “problemas de aprendizagem” para o “processo de escolarização” – implica a compreensão da complexidade desse processo que envolve, além de questões pedagógicas, elementos sociais, políticos, históricos e relacionais. Sendo assim, a autora esclarece que, com base nesta perspectiva, “os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nele presentes”, de modo a serem analisados em associação com estas dimensões que configuram o dia a dia escolar (Proença, 2002, pp. 191-192)⁶¹:

A perspectiva que considera o processo de escolarização como complexo enfatiza que a escola é um espaço em que relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam ser analisadas como tais. Ou seja, quando um psicólogo recebe uma queixa escolar, esta constitui um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que *a priori* esse profissional desconhece em função da complexidade do fenômeno e da formação restrita e fragmentada que recebe.

O psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização, e, ao elegê-lo como aspecto central de sua análise, o psicólogo incorre no erro de desprezar inúmeras outras situações que são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. E, mais do que isso, explicita o fato de que o profissional psicólogo desconhece o que se passa na

⁶¹ Deve-se ressaltar que não faremos alusão, neste trabalho, a aspectos pedagógicos envolvidos no processo de escolarização, como o material didático utilizado nas escolas, o planejamento das atividades pedagógicas, o conteúdo ministrado e sua avaliação, o projeto político pedagógico, a grade curricular, a didática, a metodologia de ensino e a influência das ideias pedagógicas no processo educativo – tal como analisa Saviani (2011) – ou ainda, a especificidade de questões referentes à gestão e administração escolar. Iremos nos ater a elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais, que são referidos pelos autores no campo da Psicologia Escolar e discutidos ao longo das disciplinas investigadas.

escola, não tendo a dimensão de que o fracasso ou sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos determinado por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos (Proença, 2002, p. 191).

Este deslocamento do eixo de análise dos fenômenos estudados na interface entre Psicologia e Educação, intensificado a partir da década de 1980, está na base de pesquisas realizadas ao longo desse movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, tais como produções recentes (publicadas nos anos 2000), embasadas em uma concepção social e histórica de seus objetos de investigação e no questionamento de sua naturalização, que se dedicam, por exemplo, à análise de políticas públicas em Educação, da formação e atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, da avaliação psicológica, da queixa escolar e da medicalização da Educação – dentre as quais podemos destacar: Tanamachi, Proença e Rocha (orgs.) (2000); Freller (2001); Meira e Antunes (orgs.) (2003a; 2003b); Viégas e Angelucci (orgs.) (2006); B. Souza (org.) (2007); M. Souza (org.) (2010); Leal, Facci e M. Souza (orgs.) (2014)⁶². O modo como algumas dessas questões vêm sendo discutidas no meio acadêmico, bem como nas disciplinas observadas em nossa pesquisa de campo, será apresentado no quarto capítulo deste trabalho.

Por ora, é importante ressaltar que segundo M. Souza (2000, p. 129), ao longo desse movimento crítico, a partir das proposições apresentadas por Heller, bem como por Ezpeleta e Rockwell, que contribuíram para a análise do processo de escolarização com base na pesquisa etnográfica, a Psicologia Escolar passou a se voltar para o dia a dia das escolas, buscando resgatar a “história não documentada do processo de escolarização”, que apresenta como elemento central as “diferentes versões ou diferentes significados que os diversos protagonistas atribuem ao processo de escolarização e suas dificuldades, analisando a presença estatal e como essa presença é interpretada e transformada em práticas na vida diária escolar”. Nesse sentido, diante do questionamento da centralidade do indivíduo na investigação de questões escolares, o estudo nessa área passa a abranger a reflexão sobre a escolarização e as especificidades da vida diária escolar, envolvendo, inclusive, mecanismos

⁶² A análise das produções realizadas ao longo desse movimento crítico é apresentada por Tanamachi (2000) e Meira (2000; 2003). Segundo Tanamachi (2000, p. 83), a tendência deste movimento crítico na Psicologia Escolar apresenta o intuito de descrever, explicitar e propor “explicações concretas que permitam traduzir o resultado dos estudos desenvolvidos na década de oitenta, por meio de ações teórico-práticas possíveis e necessárias ao desenvolvimento da Psicologia na educação escolar”. Referências de pesquisas nessa área também são apresentadas por M. Souza (2000).

institucionais e práticas ou ações que produzem efeitos nas relações intersubjetivas e na história escolar de seus protagonistas (p. 127)⁶³.

Como essa mudança do foco de análise nesta perspectiva implica a compreensão das dimensões social, política, institucional e relacional do processo de escolarização, passaremos a nos referir a tais elementos que configuram esse processo, com base nas proposições apresentadas por Maria Helena Patto; as considerações acerca das relações entre os sujeitos no contexto escolar, que envolvem a alusão à dimensão do sujeito, concebido como um ser social e histórico – ao invés de “remetê-lo apenas a ele mesmo” (Patto, 1984, p. 209) –, serão abordadas em um item à parte em função da especificidade desse tema no campo da Psicologia Escolar. Deve-se ressaltar que tais elementos se associam entre si, estabelecendo-se uma relação dinâmica de mútua influência e configurando o contexto escolar de um modo articulado e não cindido ou estático. Nesse sentido, a alusão a cada um desses aspectos consiste apenas em um recurso para a sua exposição, sem corresponder, portanto, à segregação de tais dimensões ou à fragmentação do processo de escolarização.

2.3.1.1 Dimensões social, política e institucional do processo de escolarização

Conforme indicamos anteriormente, com base nessa perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no pensamento marxista, a análise dos fenômenos estudados na interface entre Psicologia e Educação parte da compreensão da relação entre o processo educacional e a conjuntura social vigente no Brasil, de modo a se atentar para a dimensão social e política do processo de escolarização⁶⁴.

Considerar a constituição social e histórica desse processo implica situá-lo, inicialmente, no modo de produção capitalista, que tem como alicerce a divisão de classes, a exploração e o acúmulo do capital. Nesse sentido, a escola é compreendida como uma instituição social, constituída em uma sociedade que apresenta como base de sua estruturação a desigualdade social e cuja política educacional consiste em um dos instrumentos para a legitimação desta ordem social:

⁶³ Nesse contexto, Souza, M. (2000, p. 129) ressalta que o direcionamento do olhar para a vida diária escolar envolve a investigação de “como é a escola, quem são seus protagonistas, como se constitui, como as mudanças educacionais são recebidas nessa escola, quem são as crianças que a frequentam, como participam do processo de escolarização (...), o que se passa no contexto escolar, como as crianças ingressam na escola, quais as suas expectativas”.

⁶⁴ Segundo Patto (1997d, p. 467), a análise dos processos que se dão na vida diária escolar envolve “suas relações com as dimensões econômica, política e cultural da sociedade brasileira”.

As raízes da insuficiência do ensino oferecido na maior parte das escolas públicas só podem ser alcançadas se não esquecermos que a escola é uma instituição social, que a sociedade que a inclui é uma sociedade extremamente desigual e injusta e que a política educacional é um dos instrumentos de reprodução deste estado de coisas (Patto, 2005, p. 49).

É nesse sentido que, ao contextualizar o processo educacional no modo de produção capitalista brasileiro, Patto ressalta que o descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade consiste em um aspecto fundante do modo como o processo de escolarização se configura em muitas escolas públicas no Brasil (1997c, p. 291)⁶⁵. A produção do fracasso escolar consiste, justamente, em uma das implicações desta falta de interesse do Estado em garantir efetivamente uma educação de qualidade para a população por estar a serviço dos interesses da classe dominante e da manutenção do *status quo*:

A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino (1997c, p. 289).

Ao explicitar os elos desta cadeia de fatos envolvidos na produção do fracasso escolar, Patto ilustra como estão articulados os aspectos sociais, políticos, institucionais e relacionais que configuram o processo de escolarização. Segundo a autora, em decorrência da falta de investimento do Estado na educação pública, tem-se a má remuneração e desvalorização dos professores, que são submetidos a péssimas condições de trabalho e à posição de submissos nas relações de poder estabelecidas nas escolas, cuja infraestrutura também é precária:

⁶⁵ O secular descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade é mencionado por Patto, por exemplo, nas seguintes afirmações: “É visível, nesse discurso, a ausência de menção à exploração, à desigualdade social de oportunidades, à dominação cultural e às práticas de exclusão. (...) Há um silêncio significativo a respeito da corrupção e da malversação das verbas públicas e do descaso do Estado pela educação popular” (1997a, p. 23); “Quem conhece por dentro o cotidiano da maioria das escolas públicas, sobretudo das que se situam nas regiões mais empobrecidas e desatendidas da cidade, sabe que sob a aparência de melhora esconde-se uma realidade que agride e frustra diariamente os participantes da vida escolar. Tudo isso decorre do conhecido e sistemático descaso dos governantes pela educação popular, numa sociedade em que os que pertencem às classes populares sempre foram e continuam a ser tratados como súditos” (2005, p. 30).

Mencionemos alguns elos desta cadeia: em primeiro lugar, é preciso lembrar que a quase totalidade do corpo docente da escola primária, até a 4ª série, é constituída de mulheres da classe média média e média baixa que não trabalham mais por ‘amor à arte’, mas porque precisam complementar o orçamento doméstico. Como donas de casa, acabam muitas vezes tendo uma tripla jornada de trabalho (duas profissionais e uma doméstica). Além dessa sobrecarga, carregam o peso de sua desvalorização num sistema educacional que, a partir dos anos setenta, parcelou o trabalho pedagógico, transformando-o numa verdadeira ‘linha de montagem’ na qual os técnicos (orientadores, assistentes pedagógicos, psicólogos, supervisores etc.) supostamente sabem mais, têm mais poder e maiores salários que os professores, são meros executores de decisões superiores, reduzidos à condição de ‘trabalhadores braçais’ mal remunerados. Num dia a dia atribulado, não há tempo para ler, estudar, informar-se. Em condições materiais de trabalho em geral precárias – prédios em más condições físicas, falta de material didático e de consumo, falta de funcionários, períodos escolares muito curtos etc. –, essas trabalhadoras da educação também desenvolvem ‘estratégias’ para sobreviver... (1997c, p.290)

Associada a este descaso do Estado em investir no ensino público de qualidade, encontra-se uma política educacional pautada pela dualidade do ensino. O caráter dual da Educação no Brasil, expresso pela cisão entre a educação destinada à formação da classe dominante (com base na concepção de que a elite deve ser responsável pelo trabalho intelectual) e a educação oferecida à classe dominada (a quem se destina o trabalho braçal), revela o interesse do Estado pela manutenção da ordem social vigente: “a escola alienada e alienante que aí se encontra” está voltada para “formar a mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico de uma sociedade urbano-industrial capitalista” (Patto, 1997b, p. 268)⁶⁶. Desse modo, Patto afirma que a escola pública brasileira, nos Ensinos Fundamental e Médio, “sempre foi tratada pelos governantes muito mais como instituição profissionalizante ou disciplinadora do que como lugar de socialização de habilidades e saberes como *direito* de todos” (2005, p. 25 – grifos da autora).

Nesse sentido, ao se referir à política educacional brasileira, “desde sempre ambígua na declaração de seus propósitos, tecnicista em matéria pedagógica e antidemocrática nos princípios políticos que a norteiam” (Patto, 2005, p. 10), a autora ressalta o distanciamento entre o discurso oficial teoricamente democratizante e a realidade das práticas escolares que evidencia a precarização da educação pública no Brasil (2005, p. 33).

É importante ressaltar que esta dimensão social do processo de escolarização envolve a compreensão de sua contextualização *histórica*. Ou seja, a análise do processo educacional

⁶⁶ Patto também faz alusão à dualidade no ensino ao afirmar: “Esse tipo de escola secundária consagra o dualismo educacional. Visando preparar uma elite dirigente, significa que outros ramos de ensino deveriam preparar os que seriam dirigidos. (...) É como se houvesse uma adolescência apta a pensar e a exercer as profissões mais valorizadas socialmente – a que pertence às classes dominante e intermediária – e outra a agir e a exercer as profissões manuais – a que pertence às classes dominadas” (1996, p. 103).

deve ser situada na conjuntura social brasileira, compreendida no interior de um processo que se constitui historicamente e que apresenta as especificidades de um determinado contexto histórico.

Além disto, a investigação do objeto estudado no campo da Psicologia Escolar também exige a apreensão do modo como este objeto se constituiu historicamente nesta área do conhecimento. Ao se dedicar ao estudo sobre o fracasso escolar, Patto (1996) investiga as raízes históricas das concepções proferidas teoricamente sobre este tema na interface entre Psicologia e Educação e situa a produção dessas ideias no contexto social brasileiro (apresentadas nos capítulos intitulados “Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão do mundo” e “O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro”). Sendo assim, a autora reitera a necessidade de que os psicólogos atentem para a historicidade da Psicologia e afirma que eles “precisam estar cientes de que as teorias são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no interior da história econômica, social e política de um país” (2005, p. 101).

Sendo assim, diante da relevância de situar a reflexão sobre o processo educacional em sua dimensão social e política na atual conjuntura brasileira, Patto refere-se à política educacional vigente nesta conjuntura social. No livro *Exercícios de indignação* (2005), a autora analisa algumas políticas públicas implantadas nos anos 1990 e 2000 no processo educacional brasileiro, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação de 1995 (pp. 29-40; 47-55), bem como programas da política educacional do Estado de São Paulo, tais como os Programas de Classes de Aceleração (p. 17-28) e a Progressão Continuada (pp. 41-45). Dentre as considerações apresentadas pela autora sobre a política educacional brasileira nas últimas décadas, encontra-se a manutenção da dualidade do ensino e do descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade como cerne da política educacional brasileira, mencionados anteriormente:

Na área da educação, a política dos anos 90 esteve longe de atacar os reais problemas que instalam a dualidade escolar no coração da sociedade brasileira. Ministros e secretários da educação buscaram, como regra, a melhoria das estatísticas educacionais e o barateamento dos investimentos públicos em educação. Como cortina de fumaça, a retórica da ‘inclusão escolar’, como se não soubessem da impossibilidade dela num país que jamais foi democrático e de uma política educacional pautada em crescente e espantoso descaso pela formação escolar (Patto, 2005, p. 10).

Diante do exposto, pode-se perguntar se, em essência, a política educacional brasileira não continua a mesma. Continua a destinação de verbas ao ensino pago,

numa clara tendência privatizante que marca a história da educação brasileira (...); numa sociedade que nunca foi democrática, a promessa de democratização da educação escolar não passa de demagogia enquanto uma parcela insuficiente do PIB for destinada à educação, numa clara demonstração de que a meta dos governantes continua sendo o ensino barato. (...) Entre os problemas que ainda permanecem, (...) [encontra-se] o cerne da miséria da política educacional brasileira: o descaso secular pela instrução pública (Patto, 2005, pp. 52-53).

Neste contexto, Patto refere-se a três aspectos presentes na política educacional vigente nos últimos anos no Brasil, subjacentes ao discurso oficial que preconiza a democratização do ensino. O primeiro seria o barateamento do custo da educação popular aos cofres públicos, a fim de se ajustar a economia nacional à lógica do mercado; o segundo seria aumentar os índices numéricos de escolaridade, sem importar a qualidade do ensino público; e o terceiro seria “dar aos excluídos a ilusão de que estão sendo incluídos na escola e, pela obtenção do diploma, no universo do trabalho” (Patto, 2005, p. 33).

Enfim, no processo de análise da política educacional “no interior das relações de poder numa sociedade de classes extremamente desigual (...), reformas e projetos recentes são entendidos no marco do barateamento da educação pública no bojo do neoliberalismo e da globalização” (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004, p. 64) e se atenta para as consequências dessas políticas sobre o funcionamento institucional e as relações estabelecidas na instituição escolar.

Associada, portanto, a estes elementos sociais e políticos que constituem o processo de escolarização, apresentados até o presente momento, encontra-se sua dimensão *institucional*.

De acordo com Patto (2005), a política educacional brasileira vigente produz nas escolas públicas uma “dinâmica institucional, muitas vezes difícil e até cruel, que traz danos diários a todos os envolvidos no processo: técnicos, administradores, professores, funcionários, alunos e famílias usuárias da escola” (pp. 19-20).

Nesta dinâmica institucional, tem-se a presença de um “Estado-patrão” como um “patrão que paga mal, seleciona como pode, não oferece condições materiais, pedagógicas e psicológicas adequadas ao exercício da profissão” desempenhada nas escolas e que, além de desenvolver uma “política tecnicista de capacitação docente”, “avalia a qualidade dos serviços prestados apenas por indicadores numéricos, sempre passíveis de manipulação” (op. cit., p. 23).

Neste contexto, sem poder de participação efetiva na tomada de decisões relativas ao funcionamento institucional ou ao trabalho docente, os professores têm sua função reduzida à

execução de projetos e sucessivas reformas elaboradas e planejadas por especialistas (p. 25). Esta descontinuidade de propostas pedagógicas e administrativas implantadas nas escolas também é referida por Patto, ao afirmar que “a história das escolas no Brasil é feita de mudanças pedagógicas e administrativas que, introduzidas numa sucessão vertiginosa e desrespeitosa, atropelam o saber institucional e contribuem para o seu progressivo desconcerto” (2005, p. 101).

Além da burocratização do trabalho, outros elementos desta dimensão institucional configuram-se como desafios concretos para a qualidade do ensino nas escolas públicas, tais como: a precariedade da infraestrutura das escolas, incluindo péssimas condições de suas instalações físicas e das condições de trabalho dos professores, a falta de material didático, bem como de profissionais nas escolas, a concentração de um grande número de alunos por sala de aula, a falta de tempo e de condições para a efetivação do planejamento (individual e coletivo) das atividades pedagógicas ou para discussão, reflexão e estudo (Patto, 1997c, p. 290).

Ao se referir às más condições de trabalho dos professores, Patto remete-se às considerações apresentadas por Florestan Fernandes⁶⁷ sobre o desrespeito a essa categoria profissional, que abrange três aspectos: baixa remuneração (que os submete à sobrecarga de trabalho), má qualidade dos cursos de formação docente e exclusão do processo de decisões administrativas e pedagógicas (ou seja, falta de participação nas deliberações sobre a política educacional e sobre a atividade docente nas escolas) (Patto, 2005, pp. 29-30)⁶⁸.

É importante ressaltar que o modo como os elementos sociais e políticos envolvidos no processo educacional atravessam e configuram o funcionamento das instituições escolares não é homogêneo. A dinâmica institucional em cada escola apresenta sua especificidade, seus movimentos e contradições, que precisam ser analisados juntamente com as relações de poder que compõem a vida diária escolar⁶⁹.

⁶⁷ Fernandes, Florestan (1989). *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

⁶⁸ Com base nestas ideias, Patto afirma, em outro capítulo, que um dos requisitos para a educação de qualidade seria a valorização do professor, que contemplaria os três aspectos mencionados anteriormente: a boa formação do educador como um trabalhador intelectual, de modo a transcender os treinamentos técnicos e burocráticos (com possibilidade de crítica da realidade brasileira e da educação, reflexão sobre a natureza ideológica do preconceito, discussão sobre o lugar real e o possível da escola pública em uma sociedade de classes); a remuneração justa (de modo a lhe permitir uma vida digna, a fruição dos produtos da cultura intelectual e o estudo, além da redução da sobrecarga de trabalho) e a democratização do planejamento da atividade docente (com participação nas decisões pedagógicas e administrativas) (Patto, 2005, pp. 43-44).

⁶⁹ Segundo Patto: “A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas

Ao investigar a realidade concreta da dinâmica institucional e as relações que se configuram no dia a dia em uma determinada escola pública de São Paulo, durante a pesquisa publicada no livro *A produção do fracasso escolar* (1996), Patto considera as especificidades da vida diária nessa escola, de modo a não considerá-la uma instituição abstrata ou recair em generalizações, enquanto evidencia o contexto social em que esta se insere:

Em busca de algum conhecimento sobre a trama de inter-relações e do sentido das práticas e processos observáveis numa escola de bairro periférico e de suas relações com a produção do fracasso escolar de tantos de seus alunos, fomos ao encontro de um bairro, de uma escola e das pessoas que os integram. (...) Este não é, portanto, um estudo sobre o professor, a escola pública, o aluno reprovado e a família carente, mas sobre educadores que atuam numa escola situada num bairro onde habitam crianças e adultos num certo sentido únicos mas que nem por isso deixam de ser porta-vozes dos que vivem em condições sociais de exploração e opressão. (...) Realizamos em síntese, um estudo no qual a atenção do pesquisador esteve voltada para a especificidade da situação e das pessoas pesquisadas (Patto, 1996, pp. 4-5; 160 – grifos da autora).

É, portanto, a partir de tal contextualização do processo de escolarização que se realiza a análise das relações entre os sujeitos que configuram o dia a dia dessa escola e de sua história escolar, conforme mencionaremos no próximo item. Antes de darmos continuidade a tal exposição, devemos ressaltar que contribuições de demais autores em pesquisas recentes, no campo da Psicologia Escolar nesta perspectiva crítica, para a compreensão das dimensões social, política e institucional da escolarização e o modo como tais questões são abordadas ao longo das disciplinas investigadas na pesquisa de campo, serão apresentados no quarto capítulo.

2.3.1.2 A dimensão relacional: relações entre os sujeitos no dia a dia escolar

A dimensão relacional do processo de escolarização envolve a compreensão das relações entre os sujeitos, que constituem e são constituídas na vida diária escolar, atentando-se, assim, para o sujeito no contexto escolar, para a sua história escolar, os sentimentos e

públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres” (1996, p. 349). Além disso, a respeito das relações de poder na escola, a autora afirma: “Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, essa relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de recompensar e monopolizam o saber. Numa instituição na qual o mecanismo que menos responde pelo submetimento dos níveis inferiores é a identificação com a organização, as relações que se estabelecem entre os vários níveis sobrepostos adquirem uma característica específica, qual seja, a de relações implícita ou explicitamente de força, administradas pelo recurso à punição prevista nos dispositivos legais” (1996, p. 345).

representações que atravessam essa experiência e as implicações das condições objetivas desse processo em sua vida.

Conforme mencionamos anteriormente, na origem do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, diante do questionamento de teorizações referentes a questões escolares centradas no indivíduo, bem como de concepções que se detinham em conceitos macroscópicos, as proposições de Agnes Heller contribuíram para o resgate do olhar para o sujeito, não mais abstraído e sim concebido como ser social e histórico, propiciando, assim, a articulação entre processos intersubjetivos (entre sujeitos) e a estrutura social vigente (Patto, 1993, p. 120).

Essa concepção de sujeito, que fundamenta a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, baseia-se na compreensão de que o homem se constitui social e historicamente, como produto e produtor das relações sociais e da sociedade, preconizada por Marx⁷⁰.

Ao conceber o homem como um sujeito histórico, Heller o situa no cerne de sua análise sobre a vida cotidiana, a partir de proposições de Marx e Lukács⁷¹, referindo-se ao homem como um “ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana” (Heller, 2000, p. 22), tal como ilustra na seguinte afirmação:

O ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico (op. cit., p. 80).

⁷⁰ A concepção de homem como um ser social e historicamente constituído é explicitada por Marx ao longo de sua obra e pode ser ilustrada por meio dos seguintes trechos dos *Manuscritos econômicos-filosóficos*: “O indivíduo é o ser social. (...) Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. (...) O homem produz o homem, a si mesmo e ao outro homem (...); assim como a sociedade mesma produz o *homem* enquanto *homem*, assim ela é *produzida* por meio dele. (...) A essência *humana* da natureza está, em primeiro lugar, para o homem *social*; pois é primeiro aqui que ela existe para ele na condição de *elo* com o *homem*, na condição de existência sua para com o outro e do outro para ele; é primeiro aqui que ela existe como fundamento da sua própria existência humana, assim como também na condição de elemento vital da efetividade humana” (2010, pp. 106-107 – grifos do autor).

⁷¹ Heller foi discípula e colaboradora de Lukács. Em seus estudos, fundamenta-se em pressupostos apresentados por Marx em sua obra e realiza uma crítica à análise marxiana segundo a qual ora a classe operária é identificada como “autora da história”, ora as contradições do modo de produção capitalista são consideradas seu motor – essa crítica de Heller é explicitada por Patto no texto “O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação” (1993, p. 123). Diante disso, ao redefinir o lugar do sujeito na história (resgatando sua centralidade no processo histórico) e as estratégias de transformação social, Heller considera que não seria apenas uma determinada classe a responsável pela transformação, mas qualquer segmento social que exprima carecimentos radicais: “para Heller, uma teoria revolucionária fala a todos os que têm carecimentos radicais” (p. 124).

Nesse sentido, Heller (1987, p. 35) faz alusão à singularidade do homem, que apresenta determinadas qualidades, atitudes ou características que lhe são próprias, específicas, ressaltando que tais atributos também são socialmente constituídos (“una cualidad, aunque natural, es siempre social, socializada”). E, então, ao afirmar que “todo homem singular é um ser singular particular” (p. 35), refere-se à unicidade e irrepetibilidade do homem e à satisfação das necessidades do Eu, relativas à particularidade individual humana⁷² (2000, p. 20). A autora enfatiza que a particularidade é “socialmente mediatizada”, como expressão do homem particular que se constitui socialmente, identificando-o, portanto, como um ser concreto, histórico, “produto e expressão das relações sociais”⁷³ (2000, p. 20; 22). E acrescenta que o homem é simultaneamente um ser particular e genérico, “herdeiro e preservador do gênero humano” (2000, p. 21), que se objetiva no interior de seu próprio gênero e para sua genericidade⁷⁴ (1987, p. 29).

Essa compreensão da condição genérica do homem é explicitada por Marx (2010). Segundo o autor, enquanto o animal coincide imediatamente com sua atividade vital, o homem faz de sua atividade vital, o trabalho, um objeto de sua vontade e consciência, e é justamente essa atividade vital consciente e livre que se distingue da atividade vital do animal; nela se consolida o caráter inteiro de uma espécie, do gênero humano⁷⁵ (p. 84). Diante disso,

⁷² De acordo com Heller, “a dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação dessas necessidades do ‘Eu’” (2000, p. 20); “la particularidade se extiende a todo lo que irradia del yo, a todo que el yo conoce y reconoce como suyo” (1987, p. 44).

⁷³ “El hombre (...) particular es un producto del desarrollo social. (...) La reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto (...) que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo” (Heller, 1987, p. 19; 22).

⁷⁴ Segundo Heller (2000, pp. 21; 28), “o genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano. Também é possível considerar como humano-genéricos, em sua maioria, os sentimentos e as paixões, pois sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a essência humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se, referido ao eu a serviço das necessidades e da teologia do indivíduo. (...) A homogeneização em direção ao humano-genérico, a completa suspensão do particular-individual, a transformação em ‘homem inteiramente’, é algo totalmente excepcional na maioria dos seres humanos”. A autora esclarece, ainda, que a essência humana não se refere propriamente ao que sempre esteve presente na humanidade, mas à “realização gradual das possibilidades imanentes à humanidade”, tendo como seus componentes o trabalho (a objetivação), a consciência, a universalidade, a liberdade e a sociabilidade (Heller, 2000, p. 4).

⁷⁵ A esse respeito, Marx esclarece que “o engendrar prático de um *mundo objetivo*, a *elaboração* da natureza inorgânica é a prova do homem como um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou [se relaciona] consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, o produz apenas naquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral[mente], enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; [no animal,] o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livre[mente] com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir

Marx (p. 84) afirma que “o objeto do trabalho é portanto a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”; refere-se, então, a essa condição do homem como um ser genérico, que faz do gênero o seu objeto e se relaciona consigo mesmo como gênero vivo ou como ser livre e universal e, assim, com o gênero como própria essência (pp. 84-85).

Como indicamos no item anterior, no processo de alienação subjacente ao modo de produção capitalista, o trabalho estranhado reduz a atividade vital, a essência do homem, sua vida genérica, a um meio para sua existência física individual, fazendo do ser genérico do homem um ser estranho a ele mesmo e, do homem, um ser estranho a outro homem: “quando arranca (*entreisst*) do homem o objeto de sua produção, o trabalho estranhado arranca-lhe sua *vida genérica*, sua efetividade genérica (...) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (Marx, 2010, p. 85 – grifos do autor). Nesse sentido, ao se relacionar com o produto de seu trabalho como um objeto estranho, poderoso, hostil e independente dele e com sua atividade como não pertencente a si mesmo, o homem relaciona-se com o trabalho e seu produto sob domínio e a serviço de outro homem que lhe é estranho e poderoso, senhor desse objeto e de sua atividade vital; o homem relaciona-se, portanto, com o outro homem como um ser estranho, enquanto cada um destes está estranhado do gênero humano (p. 87). Alienado de sua atividade vital, o homem aliena-se (a si e ao outro) de sua humanização.

Em sua análise sobre a vida cotidiana, Agnes Heller (2000, pp. 7; 37; 45) a compreende como a “vida de todo homem”, heterogênea e hierárquica, expressão da unidade imediata de ação e pensamento, da espontaneidade, de pragmatismo, juízo provisório, ultrageneralização, economicismo, entonação e imitação. Segundo Heller (p. 37), essas tendências são necessárias à vida, mas quando se absolutizam, ou seja, cristalizam-se em absolutos, sem possibilidade de movimento ou de explicitação, evidenciam a alienação da vida cotidiana. A autora explica que na cotidianidade, a segregação entre o ser humano e sua essência é naturalizada, imperando-se “uma ‘muda’ coexistência da particularidade e da genericidade” (que se distingue de uma relação consciente do homem particular com o gênero humano) e, diante de tal naturalização e da intensificação do abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente

segundo a medida de qualquer species, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, as leis da beleza” (2010, p. 85 – grifos do autor).

do homem nessa produção, com a sucessão de atividades cotidianas heterogêneas, a vida cotidiana é a que mais se presta à alienação⁷⁶ (p. 37).

Ao afirmar que o pensamento cotidiano caracteriza-se pela ultrageneralização, que se refere ao fato de os homens orientarem suas atitudes com base em avaliações probabilísticas, recorrendo a analogias e esquemas previamente elaborados, Heller esclarece que “toda ultrageneralização é um *juízo provisório* ou uma *regra provisória de comportamento*: *provisória* porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática” (p. 44 – grifos da autora). Diante disso, alega que quando os juízos provisórios se “enraízam na particularidade”, cristalizam-se e se baseiam na fé, de modo que o homem se mantém submetido às tipificações prévias apesar da experiência que as contradiga, estamos diante de pré-juízos ou preconceitos⁷⁷ (p. 35). A autora enfatiza que o preconceito é uma categoria do comportamento e do pensamento cotidianos, marcados pelo caráter efêmero, pela rigidez, imediatismo e pragmatismo da cotidianidade e que muitos preconceitos são produtos da classe dominante, por servirem à consolidação e manutenção da coesão e estabilidade da integração social (p. 43; 53; 54).

As proposições de Agnes Heller contribuíram, no campo da Psicologia Escolar, para o embasamento teórico de pesquisas desenvolvidas em uma perspectiva crítica, que passaram a analisar questões relativas ao cotidiano escolar, investigando a “realidade material e humana” das escolas e direcionando o olhar para as relações entre os sujeitos históricos que tecem a trama da vida diária escolar, socialmente constituída (Patto, 1996, p. 153); essa questão é explicitada por Patto, ao se referir à cotidianidade na vida escolar:

Esta busca de conhecimento das vicissitudes da escolarização das crianças de uma parcela das classes trabalhadoras que se comprime na periferia de um grande centro urbano-industrial passou pela análise institucional: olhos e ouvidos atentos à rede complexa de relações intersubjetivas que se dão entre os participantes diretos do processo escolar forma a ferramenta para a apreensão da vida na escola enquanto parte integrante da vida na sociedade concreta que a inclui. O desafio teórico e

⁷⁶ A esse respeito, Heller (2000, p. 39) acrescenta que “a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais”, como no caso de sociedades regidas pelo modo de produção capitalista.

⁷⁷ Nesse sentido, Heller (2000, p. 47; 50) esclarece: “Que é, nesse caso, um juízo provisório falso? É um juízo provisório que poderíamos corrigir mediante a experiência, o pensamento, o conhecimento e a decisão moral individual, mas que não corrigimos porque isso perturbaria o êxito, a ‘correção’ evidente, ainda que não moral. Os juízos provisórios refutados (...) por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos. (...) Partimos do fato de que a vida cotidiana produz, em sua dimensão social, os preconceitos, bem como de que a base antropológica dessa produção é a particularidade individual, ao passo que o ‘tecido conjuntivo’ emocional é a fé. (...) A particularidade do homem está vinculada aos sistemas de preconceitos pelo fato de, também na própria sociedade, predominarem – embora em outro plano e com variações – sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos”.

metodológico foi encontrar uma forma de pesquisar e entender a vida na escola que não passe ao largo da vida social. Para enfrentá-lo, fomos buscar subsídios no complexo conceito sociológico de *vida cotidiana*.

(...) No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuação da cotidianidade, característica do ‘economicismo’ da vida cotidiana; ‘utilidade’ e ‘verdade’ são critérios que se sobrepõem, o que a torna uma vida marcada pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não cotidiana ou atividade humano-genérica consciente (Patto, 1996, pp. 4; 346, sic. – grifos da autora).

Diante da necessidade que se evidenciava no início desse movimento crítico no campo da Psicologia, de superação da centralidade do indivíduo abstraído, bem como da tendência de se focar em aspectos macroestruturais no estudo de questões escolares, as ideias apresentadas por Heller propiciaram a fundamentação de uma perspectiva marxista atenta à “participação das pessoas, dos sujeitos na vida social” e às especificidades das histórias desses sujeitos cujas ações “tecem a vida cotidiana”, de modo a possibilitar a apreensão da escolarização como um processo histórico delineado pelos protagonistas da vida escolar e, portanto, da escola como uma instituição atravessada pelo controle estatal e pela diversidade de apropriações desse controle por parte dos sujeitos que compõem e participam ativamente da história escolar (Patto, 1993, pp. 120; 122); nesse contexto, as relações entre esses sujeitos, que constituem e são constituídas na vida diária escolar, são compreendidas como parte integrante da complexidade envolvida no processo de escolarização.

Nesse sentido, a partir das considerações de Heller sobre a vida cotidiana, bem como dos ensinamentos de Ezpeleta e Rockwell (1989) acerca da pesquisa etnográfica nas escolas, Patto (1996, p. 160) ressalta em seu estudo sobre a produção do fracasso escolar, que “não basta examinar a questão do rendimento escolar das crianças das classes subalternas no plano das relações entre o Estado e estas classes; é preciso examiná-la na trama miúda da vida da escola”, atentando para o modo como os sujeitos dessa trama (alunos, família, professores, gestores e demais funcionários da escola) a vivenciam e significam, bem como para as relações intersubjetivas que a compõem⁷⁸.

⁷⁸ Sob influência das proposições de Ezpeleta e Rockwell (1989), a investigação dessa “trama miúda” no campo da Psicologia Escolar passa a envolver o acesso à versão dos sujeitos que “dão vida à escola [e] reinterpretam, ressignificam, como sujeitos sociais, normas, regulamentações, projetos políticos e pedagógicos constantes, por

E, então, ao fazer alusão aos elementos sociais, políticos e institucionais que configuram o processo de escolarização, Patto (1996) esclarece que diante do descaso do Estado em investir no ensino de qualidade, da política educacional regida pelos interesses da classe dominante, da falta de recursos nas instituições escolares, da precariedade das condições de trabalho dos profissionais da escola e de sua má remuneração, muitos efeitos podem ser produzidos no dia a dia das escolas, nas relações intersubjetivas e na vida escolar dos participantes do contexto escolar.

Como exemplo de alguns destes efeitos, Patto (1996, p. 290) menciona a descontinuidade do trabalho pedagógico e do vínculo entre professores e alunos, em função de constantes trocas ou ausências de professores ao longo do ano letivo (decorrentes, inclusive, do fato de estarem submetidos à sobrecarga de trabalho e ao adoecimento, recorrente na categoria docente e associado às precárias condições de trabalho⁷⁹); a tentativa de homogeneização das turmas, em que se formam as “classes que ninguém quer”, onde se concentram os alunos rotulados como “fracos”; os conteúdos sem significados para os alunos, que são ensinados de modo automático e, no contexto de um ensino desmotivador, produz-se indisciplina (condições como a quantidade excessiva de alunos em uma sala de aula e a contenção da energia dos estudantes durante o período letivo também são propícias a tal produção); e a insatisfação e o desgaste que permeiam a relação entre as pessoas que convivem na escola.

A fim de ilustrar uma possível continuidade dos efeitos mencionados acima, Patto (1997d, p. 465) descreve uma situação corriqueira no dia a dia das escolas públicas brasileiras. Durante um ano letivo, diante de sucessivas trocas e ausências de professores, bem como do conjunto de condições apresentadas até então, muitos alunos não aprendem o conteúdo previsto pelo programa para a sua série e, no ano seguinte, além de serem segregados em uma “classe fraca” pelos técnicos e administradores da escola, são encaminhados para avaliação psicológica. Embasados em uma tradicional concepção vigente no campo da Psicologia, os psicólogos aplicam testes psicométricos de inteligência, desconsideram a história escolar dos alunos, assim como “a lógica kafkiana das instituições escolares e o desrespeito com que as crianças pobres geralmente são tratadas nelas” e elaboram laudos psicológicos em que os estudantes são rotulados como “deficientes mentais” e portadores de “problemas de

exemplo, das políticas educacionais que o Estado pretende implementar” e que constituem a “história não documentada” da escola (D. Souza, 2006, p. 481).

⁷⁹ A respeito do adoecimento dos professores, Patto afirma: “não por acaso, um novo tema foi inaugurado no campo da pesquisa educacional: o da saúde dos trabalhadores em Educação. São muitos os professores que adoecem sob tais condições de trabalho” (2005, p. 32).

autoestima ou problemas emocionais”, que servem como justificativa para o “seu” fracasso na escola (pp. 465-466)⁸⁰. Com isso, opera-se a inversão entre causa e efeito no processo de escolarização, mencionado no item anterior, por meio da qual os efeitos dessa história escolar são tidos como causa e questões socialmente produzidas são reduzidas ao âmbito individual, enquanto alunos, suas famílias ou professores são responsabilizados pelo fracasso escolar⁸¹.

Neste contexto, diante das condições em que se configura a vida diária nas escolas públicas brasileiras apresentadas até então, uma diversidade de sentimentos e representações atravessam as relações estabelecidas entre as pessoas que vivenciam o dia a dia escolar.

Dentre tais representações, Patto (2005) refere-se à imagem pejorativa socialmente difundida sobre os usuários mais frequentes das escolas públicas: os alunos de classes populares e seus familiares. A esse respeito, a autora ressalta o “preconceito racial e de classe instalado no cerne da sociedade brasileira” (2005, p. 42), que se encontra na base das relações entre estudantes e muitos profissionais da escola, porta-vozes deste imaginário social.

De acordo com Patto, a imagem de um aluno ideal, que vigora socialmente e que orienta, inclusive, a concepção de professores que atuam diretamente nas salas de aula, bem como na elaboração de projetos e reformas nos órgãos administrativos, corresponde a um estudante que seja obediente, pertencente a uma família nuclear, legalmente constituída, cujos pais exerçam com eficiência a função de “corpo docente oculto”, preferencialmente branco ou ao menos “preto de alma branca”, minimamente de classe média baixa ou que “pelo menos se oriente por valores, usos e costumes dos segmentos sociais ‘superiores’” (2005, pp. 42-3); ou seja, correspondente a um imaginário social orientando por valores burgueses. Caso o estudante não seja condizente com esta imagem idealizada, “lá estará, sempre a postos no coração da escola – como instituição que é de uma sociedade de classes –, o preconceito contra pobres e negros, que secularmente os submete às dores da humilhação cotidiana em todos os espaços sociais” (p. 43). Incide-se, então, sobre esses alunos uma diversidade de

⁸⁰ “Fiéis aos ensinamentos da Psicologia (...), as educadoras costumam encaminhar todas as crianças que não respondem às suas exigências a serviços médicos e psicológicos para diagnóstico. As opiniões das educadoras sobre os alunos repetentes – muitas vezes confirmadas por laudos psicológicos produzidos a partir de procedimentos diagnósticos bastante duvidosos – em geral têm grande poder de convencimento sobre a criança e seus familiares, não só porque produzidas num lugar social legítimo para dizer quem são os mais capazes, como também porque vão na direção do *slogan* liberal segundo o qual ‘vencem os mais aptos e os mais esforçados’. Os rótulos assim produzidos ‘grudam nos dentes’ dos oprimidos e funcionam como ‘mordanças sonoras’ (segundo expressões usadas por J.-P. Sartre para se referir à adesão dos colonizados à ideologia do colonizador) que dificultam uma cisão crítica de sua condição social e os mergulha num discurso de autoacusação” (Patto, 1997c, pp. 292-293).

⁸¹ No capítulo “Quatro histórias de (re)provação escolar” do livro *A produção do fracasso escolar* (1996), Patto apresenta a história de quatro crianças que vivenciaram os efeitos deste processo em sua trajetória escolar.

justificativas, centradas nos próprios indivíduos, para os “problemas de aprendizagem” que lhes são conferidos:

Em termos escolares, são frequentes as menções a uma aprendizagem lenta e pobre, à apatia e ao desinteresse em sala de aula, às dificuldades de abstração e de verbalização, ao desajustamento diante das regras e exigências disciplinares da escola (...), além das já tradicionais referências aos problemas de nutrição e saúde e de suas repercussões sobre a aprendizagem e o rendimento escolar. (...) Nessa linha de raciocínio, os educadores vão ainda mais longe, atribuindo ao baixo nível de escolaridade a responsabilidade pela incapacidade pessoal e profissional destes indivíduos, materializada em sua incapacidade de ascensão social (1997b, p. 263)⁸².

Sendo assim, aos estudantes que não correspondem à imagem e às expectativas que vigoram nas escolas, referentes ao comportamento e ao rendimento escolar, recaem a atribuição de rótulos, diagnósticos e a responsabilização pelo fracasso escolar (Patto, 2000, pp. 65-66). Este processo de rotulação e culpabilização dos alunos é endossado por concepções hegemônicas na sociedade brasileira, tais como as tradicionais teorizações proferidas no campo da Psicologia, que expressam o reducionismo de questões socialmente produzidas ao âmbito individual. Nesse sentido, Patto afirma que, aliadas à visão preconceituosa sobre a pobreza e à desqualificação dos pobres, encontram-se tradicionais concepções científicas sobre o fracasso escolar, “segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais” e que “aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares” (2000, p. 66).

Diante disto, atitudes e comportamentos apresentados pelos alunos são considerados “indisciplina, desajustamento, distúrbio emocional, hiperatividade, apatia, disfunção cerebral mínima, agressividade, deficiência mental leve” (p. 66), além dos “problemas de aprendizagem”, de modo a não se levar em conta a lógica das práticas escolares (p. 66), do funcionamento institucional ou da conjuntura social implicada na produção destes rótulos.

Neste contexto, dentre a diversidade de sentimentos vivenciados pelos participantes do contexto escolar, Patto (2005) menciona a solidão, a raiva, a impotência, a descrença, o desamparo e o ressentimento, que se associam a ações corporativas e à disputa de poder nas escolas (p. 20). E então, afirma que diante da dinâmica institucional nas escolas públicas e da conjuntura social que as constitui, “a maior parte das escolas é feita de descrença,

⁸² A autora reitera, em outro texto, a tendência de profissionais da Educação atribuírem “o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos [de classes populares] e ao desinteresse e desorganização de suas famílias”, reproduzindo essa imagem pejorativa socialmente difundida sobre os pobres (Patto, 1997c, p. 292).

acomodação, fatalismo, desistência, rancor, desconfiança e guerra surda. Em resumo, desigualdade, opressão e inimizade” (2005, p. 101).

A autora refere-se, portanto, ao sofrimento vivenciado por alunos e professores, submetidos a uma dura realidade que os frustra e agride a cada dia: “quem conhece por dentro o cotidiano da maioria das escolas públicas, sobretudo das que se situam nas regiões mais empobrecidas e desatendidas da cidade, sabe que sob a aparência de melhora esconde-se uma realidade que agride e frustra diariamente” as pessoas que dela fazem parte (2005, p. 30). E acrescenta: “entre os alunos, drama vivido com revolta impotente ou resignação; entre os professores, com frustração, descrença ou raiva surda; em ambos os casos, com sofrimento duradouro” (2000a, p. 196).

Mas estas relações intersubjetivas, bem como os sentimentos e as ações que as atravessam não são estanques, homogêneas ou abstratas; apresentam dinamismo, contradições e especificidades. Nesse sentido, Patto (2005) refere-se à colaboração e ao respeito mútuo que também estão presentes nestas relações (“mas há também momentos de colaboração, de respeito mútuo e de desejo de melhorar – o que faz da escola um lugar ainda promissor”), bem como a expressões de resistência (passiva e ativa) dos alunos e professores (p. 20).

Desse modo, ao denunciar a alienação, o individualismo e a frieza subjacentes à sociedade capitalista vigente, em que “os que pertencem às classes populares sempre foram e continuam a ser tratadas como súditos” (2005, p. 30) e que se expressam nas relações intersubjetivas estabelecidas no interior das escolas públicas brasileiras, a autora refere-se à contradição na consciência dos oprimidos, como possibilidade de se abrirem algumas frestas por onde emerge a resistência:

A alienação, o individualismo, a frieza, a cegueira, a surdez e a tagarelice aprofundaram-se a olhos vistos. Mas se a consciência do oprimido (a maioria da população brasileira) não é totalmente lúcida, ela também não é totalmente alienada. É ambígua e contraditória – contradição que pode ser trabalhada pelo esclarecimento objetivo e subjetivo, rumo à emergência do que está silenciado. Não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode. (...) Condenados à cegueira e à surdez pela alienação que lhes é imposta, [professores e alunos] identificam erroneamente o inimigo, entreagidem-se e sobrevivem a duras penas, embora não sem alguma ambiguidade, que deixa aberta a fresta da resistência (Patto, 2005, pp. 10; 100-101).

Ao se referir a essa possibilidade de resistência, Patto ressalta a importância de que os sujeitos da vida diária escolar (alunos, pais, professores, gestores e demais funcionários)

tenham clareza de que o indivíduo (qualquer um destes participantes do contexto escolar) não é o causador de “todos os males escolares” e que, para além deste “círculo vicioso de acusações mútuas”, encontra-se o modo como a classe dominante lida com a instrução pública: com “verdadeiro horror à educação como *formação*”, ou seja, à educação como possibilidade de “preservação dos valores humanistas e de construção de pessoas reflexivas, capazes de pensamento próprio e desejosas de igualdade e justiça” (2005, pp. 36-37 – grifo da autora).

Assim, a autora enfatiza a relevância de se compreender os elementos sociais e políticos envolvidos no contexto educacional e afirma que a crítica, a denúncia e o questionamento do que aparece de forma naturalizada são importantes instrumentos para a luta pela transformação da realidade escolar e social⁸³ (2005, p. 101) e, então, afirma que “é conhecendo e divulgando os problemas seculares que impregnam a política educacional brasileira que poderemos, como pesquisadores da Educação, colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso” (Patto, 2005, p. 67).

Enfim, a síntese da articulação entre as dimensões social, política, institucional e relacional envolvidas no processo de escolarização pode ser expressa por meio do seguinte trecho:

O que os laudos psicológicos (...) sobre crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública brasileira não dizem e não podem dizer, sob pena de autodestruírem-se? Eles não dizem muitas coisas: que o comportamento escolar dessas crianças não é um ‘em si’, mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento; que numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e o poder cultural; que a escola para o povo tem, no caso brasileiro, uma história marcada pelo descaso do Estado; que uma política educacional marcada por esse descaso e por equívocos tecnicistas sucateou a rede pública de escolas; que a burocratização das escolas eliminou uma avaliação fecunda da qualidade do ensino oferecido; que a política salarial desestimula professores que, frustrados e desrespeitados, repassam o desrespeito aos usuários da escola pública; (...) que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos produtores de dificuldades de ensino e de aprendizagem dos bens culturais que cabe à escola transmitir (...); que as relações pessoais na escola são via de regra autoritárias e produtoras de estigma,

⁸³ “Não participo de fatalismos. (...) Precisamos, mais do que nunca, insistir na reflexão, na crítica, na denúncia, na coragem de dizer que o rei está nu, recuperar a força do pensamento e da expressão que desvelam mentiras, camuflagens, ilusões (...). É preciso questionar as ideias recebidas e estranhar o estabelecido, o costumeiro, o tido como certo. A transformação do modo de pensar o mundo e o homem e a si mesmo no mundo e na relação com os outros homens resulta em mudança no modo de ser social. Só assim passamos de *subalternos* a pessoas conscientemente históricas, a *protagonistas*. Só assim passamos de *pacientes* de vontades estranhas a *agentes*” (Patto, 2005, pp. 100-101 – grifos da autora).

humilhação e exclusão; que a falta frequente de professores faz com que classes inteiras fiquem abandonadas por longos períodos, o que não impedem que, no ano seguinte, sejam rotuladas como ‘fracas’, verdadeiras antessalas das classes especiais; que todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e causa-lhes danos psíquicos que os psicólogos entendem equivocadamente como causa de suas dificuldades escolares, operando uma inversão típica das ideias ideológicas... (Patto, 2000, p. 79).

Ao longo deste capítulo, situamos a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no pensamento marxista, como o referencial teórico que embasa este trabalho e apresentamos considerações sobre a problematização do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual que embasa essa perspectiva, bem como sobre a passagem da centralidade do indivíduo, na análise de fenômenos relativos à interface entre Psicologia e Educação, para a compreensão de elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais envolvidos no processo de escolarização, presente nesse movimento crítico. Antes de ilustrar o modo como tais questões vêm sendo discutidas em pesquisas recentes no campo da Psicologia Escolar e nas disciplinas investigadas, passaremos a explicitar, no próximo capítulo, os caminhos percorridos no trabalho de campo, a fim de contextualizar a realização desta pesquisa.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA DE CAMPO: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DESTE PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Apresentaremos, neste capítulo, o caminho percorrido no trabalho de campo, explicitando a trajetória e os desafios que constituíram esse processo de investigação, enquanto faremos alusão aos procedimentos utilizados e aos participantes da pesquisa.

A tarefa de se realizar o trabalho de campo em uma pesquisa qualitativa⁸⁴ não é simples nem linear. Um dos desafios que a configuram consiste no fato de que ao longo da pesquisa de campo, o objeto, o objetivo, as questões, as hipóteses e os procedimentos são redefinidos diante de situações vivenciadas durante essa experiência de investigação, do contato com os participantes da pesquisa e da análise do material obtido neste processo: “Muitos de nós tivemos a experiência de iniciar uma investigação no ponto A e terminar no ponto J, com uma questão diferente ou um outro ângulo que foi sugerido de alguma maneira por aquilo que aconteceu durante a investigação” (Spink, 2003, p. 5). A esse respeito, Sato e Souza afirmam que:

Reconhecer a existência, ainda que implícita na maioria das vezes, de que vamos ao campo com teorias e com hipóteses, e estarmos prontos a colocá-las em suspensão ou a refutá-las diante do que nesse processo de encontro observamos é uma postura importante (2001, p. 7).

De fato, ao longo deste processo, foram ressignificados o objetivo, as questões e as estratégias de investigação, enquanto se delineavam caminhos e possibilidades não previstas originalmente, traçando-se uma trajetória com desafios, alcances e limites, que passaremos a ilustrar a partir de então.

3.1 Considerações sobre os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados

Realizamos grande parte da pesquisa de campo no ano de 2012. Nesse período, identificávamos o objetivo por meio dos seguintes termos: “O objetivo da pesquisa consiste em investigar contribuições que disciplinas de Psicologia da Educação, ministradas em cursos

⁸⁴ Ao se referir à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 23) esclarecem que o termo “qualitativo” corresponde à ênfase sobre qualidades, processos e significados não examinados quantitativamente. Estes autores afirmam que, na pesquisa qualitativa, enfatiza-se a constituição social dos fenômenos, a relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, as limitações implicadas no processo de investigação e os valores que se configuram nesse processo, buscando “soluções para questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado” (p. 23 – grifo dos autores).

de Pedagogia de universidades situadas no Estado de São Paulo, podem propiciar aos graduandos, para compreensão de elementos relacionais, institucionais, sociais e políticos envolvidos na complexidade do processo educacional”⁸⁵.

Partindo desse objetivo, iniciamos tal investigação, contando com a colaboração dos seguintes **participantes** da pesquisa: cinco coordenadores de cursos de Pedagogia e dez docentes de disciplinas de *Psicologia da Educação* destes cursos, em cinco universidades situadas no Estado de São Paulo, além de estudantes de três disciplinas de *Psicologia da Educação* em cursos de Pedagogia e de demais Licenciaturas, observadas durante um semestre. Conforme mencionaremos adiante, ao longo do trabalho de campo surgiu a possibilidade de observar as tais disciplinas em um curso que abrange as demais Licenciaturas, de modo a ampliar esse campo de investigação (no quarto capítulo, apresentaremos a estrutura geral dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e das demais Licenciaturas, em que as disciplinas foram observadas; para facilitar a diferenciação entre esses cursos neste terceiro capítulo, iremos identificá-los, respectivamente, como curso de Pedagogia e curso de Licenciatura); este fato implicou posteriormente a necessidade de entrevistar a coordenadora do curso de Licenciatura, de modo a contarmos, ao final desse processo, com a participação de seis coordenadores no total (cinco de cursos de Pedagogia e uma de Licenciatura). Buscando-se manter o sigilo, utilizamos pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes.

Para a seleção destas universidades, baseamo-nos nos seguintes critérios: a) as universidades, situadas no Estado de São Paulo, deveriam ser reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC); b) deveria haver a presença de ao menos uma universidade em cada uma das seguintes categorias referidas pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁸⁶: universidades *públicas* e *privadas*; dentre as universidades privadas, encontram-se as *particulares* (em sentido estrito, ou seja, com fins lucrativos) e as *comunitárias* ou *filantrópicas* (beneficentes, que podem ser laicas ou confessionais). Ou seja, deveriam ser selecionadas ao menos uma universidade pública, uma particular e uma comunitária ou filantrópica (laica ou confessional).

E utilizamos como **procedimentos**: a) análise de documentos; b) entrevistas individuais com coordenadores e docentes; c) observação de disciplinas de *Psicologia da Educação*; d) entrevistas em grupo com estudantes das disciplinas observadas; e) questões

⁸⁵ Este objetivo foi apresentado aos participantes da pesquisa e consta na “Carta de apresentação” e no “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndices A e B).

⁸⁶ Fonte: <www.mec.gov.br e www.inep.gov.br>.

respondidas pelos estudantes. Apresentaremos, a seguir, algumas considerações acerca de cada procedimento.

a) Análise de documentos

Durante a pesquisa de campo, tivemos acesso às ementas e aos planos de ensino das disciplinas de *Psicologia da Educação* investigadas, bem como à matriz curricular de seus cursos; além disso, foi-nos disponibilizado o projeto político-pedagógico de alguns cursos.

Ao longo da observação de três disciplinas de *Psicologia da Educação*, também pudemos acessar o material didático utilizado pelos docentes (tais como textos da bibliografia indicada no programa da disciplina, textos entregues pelos docentes para realização de atividades em sala de aula, *slides* projetados em *datashow* e filmes transmitidos em aula).

b) Entrevistas individuais com coordenadores e docentes

Realizamos entrevistas individuais semidirigidas ou “semiestruturadas” (Queiroz, 1983, p. 47) com seis coordenadores – cinco de cursos de Pedagogia e um de Licenciatura – e dez docentes de disciplinas de *Psicologia da Educação* desses cursos.

Por meio destas entrevistas, buscamos identificar a trajetória, a formação e a concepção teórica que fundamenta o trabalho destes profissionais, bem como a estrutura geral do curso ou das disciplinas investigadas, de modo a atentar para a elucidação do conteúdo ministrado e de contribuições oferecidas para a formação de professores.

As entrevistas foram registradas por meio da técnica do gravador (ênfataza por Queiroz, 1983), após o consentimento dos entrevistados, a fim de se propiciar maior fidedignidade dos dados, assim como uma análise mais profunda do material.

Os roteiros de entrevistas com coordenadores e com docentes encontram-se anexos (Apêndices C e D).

c) Observação de disciplinas de *Psicologia da Educação*

Ao longo do segundo semestre de 2012, observamos semanalmente às aulas ministradas em três disciplinas de *Psicologia da Educação*: uma no curso de Pedagogia e duas no de Licenciatura; as três disciplinas eram oferecidas na mesma universidade. A escolha desta universidade justifica-se pelo fato de ser a única, dentre as cinco, em cuja matriz curricular constavam disciplinas de *Psicologia da Educação*, pertinentes com o objetivo da pesquisa, oferecidas neste semestre. Nas demais instituições de educação superior, tais disciplinas

seriam oferecidas apenas no semestre seguinte (ou seja, no primeiro semestre de 2013), período em que a pesquisa de campo seria finalizada.

O fato de se ampliar o foco de investigação para além do curso de Pedagogia, de modo a contemplar as demais Licenciaturas, decorreu do contato estabelecido com duas docentes destas disciplinas, que ministravam suas aulas em ambos os cursos. Em uma conversa inicial com as docentes, estas afirmaram que no período da pesquisa de campo, apesar de não oferecerem disciplinas de *Psicologia da Educação* na Pedagogia, iriam ministrá-las na Licenciatura, com conteúdo muito próximo àquele e, diante de tal oportunidade, a observação a essas aulas passou a compor nosso procedimento de pesquisa.

Durante a observação dessas três disciplinas, realizamos as seguintes atividades: registro, por escrito, do conteúdo ministrado pelas docentes, bem como de perguntas e respostas das docentes e dos estudantes; leitura da bibliografia indicada no plano de ensino da disciplina; acompanhamento das discussões dos estudantes nas atividades em grupo na sala de aula; observação dos seminários apresentados pelos estudantes e acompanhamento dos relatos sobre a experiência do estágio realizado pelos estudantes ao longo das disciplinas de Licenciatura.

d) Entrevistas em grupo com estudantes das disciplinas observadas

No final do segundo semestre de 2012, realizamos entrevistas em grupo com estudantes das três disciplinas observadas. Para cada disciplina, havia um grupo de três ou quatro estudantes (um grupo com três estudantes e dois grupos com quatro) e cada grupo participou de uma entrevista.

Os encontros em grupo com os estudantes foram inspirados na proposta de “grupo focal”, que, segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2001), consiste em uma técnica de pesquisa na qual se reúne um determinado número de pessoas que fazem parte do público-alvo em questão, com o objetivo de “coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles [membros do grupo], informações acerca de um tema específico” (pp. 163-4).

De acordo com esses autores, a técnica de grupos focais propicia que os participantes apresentem, de modo simultâneo, suas concepções e conceitos (convergentes e/ou divergentes entre si) acerca de determinado tema, favorecendo a discussão entre os integrantes do grupo; promove-se, portanto, uma “fala em debate”: “A fala que é trabalhada nos grupos focais não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma ‘fala em debate’, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes” (p. 164).

A técnica de grupos focais envolve, ainda, a participação de um “mediador” e de um “observador”. Segundo os autores, o mediador executa a função central, sendo responsável pela condução e conclusão dos debates, bem como pela motivação dos participantes, interagindo com estes (p. 166). Ao observador cabe a execução da análise e da avaliação do processo, podendo exercer, ainda, as funções de “relator” (anotando as falas, nomeando-as e atentando para a linguagem não verbal dos participantes) e de “operador de gravação” – realizando-a em função do equipamento utilizado para o registro dos debates (pp. 166-7).

Estes autores acrescentam a ideia de que para a realização do grupo focal, deve-se elaborar um “roteiro de debate”, com questões referentes a tópicos centrais a serem discutidos, a fim de se propiciar o levantamento de informações relevantes para a pesquisa (pp. 169-70).

Por fim, os autores esclarecem que há basicamente dois procedimentos distintos para a utilização da técnica de grupo focal: 1) “manter os mesmos participantes e realizar com eles mais de um grupo focal, propondo novos temas e/ou aprofundando-os a cada reunião”; 2) “manter os mesmos temas e substituir os participantes” (p. 165). A escolha entre os dois procedimentos decorre do objetivo da pesquisa.

Em nossa pesquisa de campo, utilizamos o segundo procedimento, realizando um encontro para cada grupo de estudantes, com a participação de três grupos distintos. Para cada grupo, elaboramos um roteiro de questões em que foram contempladas perguntas coerentes com o conteúdo ministrado ao longo de cada disciplina observada e pertinentes ao objetivo da pesquisa. Os roteiros de entrevista para cada grupo encontram-se anexos (Apêndices E e F).

Os encontros com os grupos de estudantes ocorreram no último dia de aula de cada disciplina observada, na própria sala de aula, com aproximadamente uma hora de duração (antes ou depois das aulas) e foram registrados por meio de um gravador. Contamos com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa, que desempenhou a atividade de “relatora” – tal como foi apontado acima, segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (pp. 166-7)⁸⁷. Sua função consistiu em registrar trechos do diálogo dos alunos, nomeando-os (a fim de facilitar sua identificação) e contribuir com a transcrição de tais entrevistas.

A seleção dos participantes do grupo decorreu da análise das questões respondidas pelos estudantes no primeiro dia de aula, bem como de sua participação em sala e da disponibilidade para estar presente na entrevista.

⁸⁷ Trata-se de Katia Yamamoto, mestre em Psicologia Escolar pelo IPUSP.

e) Questões respondidas pelos estudantes

No primeiro e no último dia de aula das disciplinas observadas no curso de Licenciatura, os estudantes responderam a uma ou duas questões dissertativas, elaboradas a fim de investigar sua concepção acerca das contribuições que estas disciplinas oferecem para sua formação e atuação profissional, bem como de determinados temas pertinentes à pesquisa e discutidos em aula. Como as observações da disciplina no curso de Pedagogia começaram após o início das aulas, estes estudantes responderam às questões no último dia letivo.

As questões entregues aos estudantes de cada disciplina observada encontram-se anexas (Apêndices G, H e I).

O material obtido na pesquisa de campo foi analisado com base na proposta de André (1983, p. 66-71), referente à “análise de prosa”, que consiste em uma “forma de investigação do significado dos dados qualitativos” e possibilita a obtenção de uma “visão profunda e multidimensional dos fenômenos”, levantando-se questões a respeito do conteúdo do material, de modo a incluir mensagens explícitas ou implícitas presentes no conteúdo do material coletado. Ao levantar tais questões, atenta-se para as mensagens e significações de seu conteúdo e para o contexto dos dados, bem como para o quadro teórico em que se situa o fenômeno estudado. Enfim, deve-se ressaltar que ao longo do desenvolvimento da pesquisa, “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”; estes temas são frequentemente revistos e reformulados, com base nos princípios teóricos e pressupostos da investigação realizada (André, op. cit., p. 67).

Enquanto avançávamos no processo de análise, tornava-se cada vez mais evidente a necessidade de recorte desse vasto material obtido no trabalho de campo. Seguindo as recomendações dos membros da banca no Exame de Qualificação e com base nas reflexões e ponderações nas reuniões de orientação, centramos nossa análise no material decorrente de observações a duas disciplinas, que passaram a ser identificadas como *Psicologia da Educação A* (ministrada no curso de Pedagogia) e *Psicologia da Educação B* (na Licenciatura). Essa escolha justifica-se pelo fato de que ao longo da análise, enquanto ressignificávamos nosso objeto e objetivo, a reflexão sobre o material obtido passou a suscitar o levantamento de temas e questões que não haviam sido abordados nas entrevistas com os coordenadores e docentes das demais disciplinas e que foram propiciados pela imersão em campo, por meio das observações às discussões realizadas em sala de aula, do acesso às respostas dos estudantes às questões e às provas ou das entrevistas em grupo com os estudantes. Como uma dentre as três disciplinas a que observamos dedicava-se a questões não condizentes propriamente aos

temas que passamos a analisar em coerência com o material obtido em campo e com a redefinição de nosso objetivo, focamos a análise nas duas disciplinas referidas acima.

Os **participantes** envolvidos no processo de investigação destas duas disciplinas (em que se realizaram todos os procedimentos citados acima) foram: um coordenador do curso de Pedagogia, uma coordenadora da Licenciatura, duas docentes e os estudantes dessas disciplinas; dos encontros em grupo ao final de cada disciplina participaram, respectivamente, três estudantes de *Psicologia da Educação A* e quatro de *Psicologia da Educação B*.

3.2 Trajetória e desafios do trabalho de campo

Conforme mencionamos no início desse capítulo, o processo de investigação nos conduziu a caminhos antes não previstos, enquanto entraves, obstáculos, aberturas, brechas, recusas, aceites, proposições e sugestões constituem esta trajetória.

Uma das maiores dificuldades que vivenciamos neste processo foi a inserção em campo, ou, mais especificamente, o acesso às universidades em cujos cursos as disciplinas de *Psicologia da Educação* seriam investigadas:

Inserção. Um problema que aflige quase todos os pesquisadores – pelo menos aqueles que tentam estudar, por qualquer método, organizações, grupos e comunidades do mundo real – é se inserir: conseguir permissão para estudar aquilo que se quer estudar, ter acesso às pessoas que se quer observar, entrevistar ou entregar questionários (Becker, 1999, p. 34 – grifo do autor).

De fato, como Becker (1999) afirma, a inserção do pesquisador e o acesso às pessoas e instituições pesquisadas são um grande desafio. Ao ressaltar a importância desse aspecto, o autor destaca que “a questão de se conseguir permissão para conduzir um estudo tem recebido pouca atenção da discussão metodológica séria” e propõe aos pesquisadores a leitura de trabalhos cujos autores o explicitam, de modo a se “investigar estes casos nos quais o acesso foi conseguido facilmente e aqueles em que se provou difícil ou impossível” (pp. 35; 36).

Durante o primeiro semestre de 2012, vivenciamos as dificuldades do processo de inserção e acesso às universidades. Dedicamos muito tempo à investigação do contato de pessoas que conhecem quem trabalha em cursos de Pedagogia, pois, ao longo do trabalho de campo, evidenciamos o fato de que o acesso às instituições é propiciado por essa rede de indicações (tal como será citado logo adiante).

Inicialmente, utilizávamos o conteúdo divulgado nos *sites* das universidades como uma fonte de informações, pois constavam telefones dos *campi* e, por vezes, nomes dos docentes e coordenadores, ou ainda, em alguns casos, a matriz curricular e o plano de ensino das disciplinas. Constatamos os alcances e limites desse recurso, que pode consistir em uma primeira ferramenta de investigação, porém, muitas vezes, pode não ser suficiente para o acesso às instituições. Um exemplo que ilustra essa questão consiste na experiência de contato com a coordenadora do curso de Pedagogia de uma universidade a que não tivemos acesso por meio de indicações. Localizamos o telefone da secretaria do curso disponibilizado no *site*, entramos em contato com a secretária e perguntamos o nome da coordenadora, seu telefone institucional e o horário em que poderíamos localizá-la. Na conversa por telefone com a coordenadora, apresentamos a pesquisa, mas esta afirmou que não delibera sobre autorização de pesquisas na instituição e que isso exigiria um processo burocrático, passando pela pró-reitoria da universidade.

Por outro lado, diante do longo período de busca por indicações, localizamos pessoas que conhecíamos e que tinham contato com docentes, ex-docentes ou coordenadores de alguns cursos de Pedagogia. Por meio dessas indicações, conseguimos nos comunicar com esses profissionais e combinamos visitas às instituições, a fim de conversar sobre a pesquisa. Nesse contexto, fomos muito bem recebidas e acolhidas, as pessoas aceitaram participar da pesquisa e se dispuseram a contribuir de diferentes formas, inclusive, apresentando-nos a outros participantes e disponibilizando material para a investigação. Evidencia-se, com isso, a relevância dessa rede de indicações, por meio de pessoas conhecidas, como menciona Bourdieu:

Tomou-se por isso a decisão de deixar aos pesquisadores a liberdade de escolher os pesquisados entre *peças conhecidas* ou pessoas às quais eles pudessem ser apresentados pelas pessoas conhecidas. A proximidade social e familiaridade asseguram afetivamente duas das condições principais de uma comunicação ‘não violenta’ (Bourdieu, 1993/1999, p. 697 – grifos do autor).

Ao atentar para as implicações desses encontros com os pesquisados, o pesquisador também deve considerar os efeitos da indicação por parte das pessoas, pois isso atravessa a relação com os participantes da pesquisa. Ou seja, quem indicou o contato com os participantes têm uma relação com estes, que atravessa o vínculo estabelecido com o pesquisado, tal como explicam Sato e Souza:

Sempre entramos vinculados a alguém, a alguma instituição, a alguma instância, as quais ocupam posições em relação às pessoas do local. Ainda que não tenhamos sido convidados para pesquisar aquele local, alguém permitiu nossa entrada e nossa convivência ali, tem poderes e interesses em relação àquelas pessoas, e isso define a posição que ocupamos na visão das pessoas do local, ainda que não compartilhemos dos mesmos poderes e interesses dos nossos interlocutores iniciais (2001, p. 5).

Por intermédio desta rede de indicações, conseguimos entrar em contato com coordenadores ou docentes das cinco universidades selecionadas com base nos critérios descritos anteriormente.

No primeiro contato que estabelecemos com os profissionais de cada instituição, realizamos uma conversa inicial com cada participante, anterior à entrevista propriamente dita. A finalidade destas conversas consistia em apresentar os objetivos e procedimentos da pesquisa, confirmar o consentimento para realização do trabalho de campo nestes cursos e a participação dos profissionais envolvidos, conhecer a estrutura geral dos cursos, receber a indicação e o contato de outros docentes destas instituições e agendar as entrevistas individuais.

A relevância destas conversas iniciais consistiu em favorecer uma aproximação com estes profissionais e com a instituição, pois esses encontros foram realizados nas próprias universidades, o que propiciou, inclusive, o acesso aos demais participantes da pesquisa, além de secretários dos departamentos, que informaram sobre a matriz curricular ou o horário das disciplinas, por exemplo. Além disso, por meio destas conversas, emergiram outras possibilidades de estratégias e procedimentos para o trabalho de campo (como a observação de algumas disciplinas e o acesso a trabalhos elaborados pelos estudantes), bem como a identificação de disciplinas e cursos que até então desconhecíamos.

Ecléa Bosi (2003) refere-se à importância das conversas que antecedem as entrevistas e menciona a “pré-entrevista”:

A pré-entrevista, que a metodologia chama ‘estudo exploratório’, é essencial, não só porque ela nos ensina a fazer e a refazer o futuro roteiro da entrevista. Desse encontro prévio é que se podem extrair questões na linguagem usual do depoente, detectando temas promissores. A pré-entrevista abre caminhos inusitados para a investigação (2003, p. 60).

De modo geral, esta conversa inicial foi realizada primeiramente com os coordenadores dos cursos, que autorizaram a realização da pesquisa em suas respectivas universidades e apresentaram a matriz curricular, nomeando as disciplinas de *Psicologia da Educação*, bem como

os docentes que as ministram. Em algumas universidades, conversamos inicialmente com um docente, que informou o contato do coordenador; em outra, foi possível conversar com o diretor do curso, que indicou o meio de acesso ao coordenador.

Após as conversas iniciais, começamos a realizar as entrevistas individuais. Entrevistamos os coordenadores dos cursos de Pedagogia das cinco universidades, bem como uma coordenadora da Licenciatura, e ao menos dois docentes de cada curso de Pedagogia, que ministravam disciplinas de *Psicologia da Educação*, totalizando dezesseis entrevistas⁸⁸.

Em cada um dos cursos, havia mais de uma disciplina de *Psicologia da Educação* (por vezes, identificadas com diferentes nomenclaturas, mas que se centravam na discussão de questões relativas à interface entre Psicologia e Educação), por isso, após a leitura das ementas e da conversa inicial com coordenadores e docentes, foram selecionados para a entrevista os docentes das disciplinas cujo conteúdo fosse pertinente ao objetivo da pesquisa (ou seja, com temas referentes à Psicologia Escolar ou ao processo de escolarização). Nas instituições em que mais de um docente ministrava a mesma disciplina, foram selecionados os profissionais responsáveis pela elaboração da ementa oficial ou do plano de ensino utilizado por todos os docentes, bem como os que seriam mais acessíveis, em função da rede de indicações dos participantes ou de algum contato prévio estabelecido conosco.

Durante a realização da maioria das entrevistas com os docentes, baseamo-nos tanto no roteiro de entrevistas quanto na versão impressa do plano de ensino (ou programa) da disciplina utilizado pelo entrevistado, que nos fora disponibilizado nas conversas iniciais ou no próprio dia da entrevista, conforme havíamos combinado. A leitura conjunta de trechos do plano de ensino contribuiu para o esclarecimento da configuração geral da disciplina e o aprofundamento de questões específicas em cada entrevista. Ao longo deste processo, evidenciou-se a relevância de não se restringir à leitura da ementa e do plano de ensino oficialmente divulgado pelas universidades (de forma virtual, pelos sites, ou impressos) e, sim, analisar o plano ou programa efetivamente elaborado e executado pelo docente – de modo a ter acesso ao “currículo oculto”, tal como identifica Giroux (1997). A ementa e o plano de ensino divulgados oficialmente podem ser utilizados pelo docente como base para o planejamento de seu trabalho e também ser ajustados, de forma singular, ao conteúdo e à bibliografia propostas pelo ministrante.

Nas entrevistas com os coordenadores, orientamo-nos pelo roteiro de entrevista e pela matriz dos cursos de Pedagogia, a fim de conhecer a estrutura dos cursos e as disciplinas de

⁸⁸ Em uma das universidades, foi possível entrevistar apenas um docente, além do coordenador.

Psicologia da Educação. Geralmente, durante as conversas iniciais, anteriores às entrevistas, os coordenadores forneciam uma versão impressa da matriz do curso (por vezes, mais atualizada do que a versão que havíamos acessado anteriormente por meio do *site* das universidades). Na maioria das entrevistas com os coordenadores, realizávamos conjuntamente a leitura da matriz e confirmávamos os nomes das disciplinas da área de Educação e dos docentes que as ministravam. Um dos coordenadores também disponibilizou o projeto político-pedagógico do curso e outro forneceu os planos de ensino de todas as disciplinas de *Psicologia da Educação* do curso em sua instituição.

No mesmo período em que realizamos a maioria das entrevistas (segundo semestre de 2012), observamos às aulas de três disciplinas de *Psicologia da Educação*, conforme mencionamos anteriormente.

Nas duas disciplinas oferecidas no curso de Licenciatura, acompanhamos as aulas durante todo o semestre letivo. Na do curso de Pedagogia, iniciamos as observações quando as aulas já haviam começado, logo após a realização da primeira conversa com a docente desta disciplina, já que a possibilidade de assisti-la apenas foi cogitada justamente durante esta conversa.

A observação a essas aulas consistiu em uma relevante oportunidade de conhecer o modo como estas disciplinas são efetivamente ministradas. Durante esse processo, pudemos acompanhar as discussões realizadas em sala de aula, a forma como os temas eram apresentados, as manifestações dos estudantes (como expressavam a apropriação do conteúdo, suas dúvidas e contribuições ao que estava sendo discutido), as atividades em grupo realizadas em sala, a apresentação de seminários por parte de estudantes (no curso de Pedagogia) e o relato da experiência do estágio desenvolvido ao longo do semestre (na Licenciatura), além de ter acesso ao material didático e às produções dos estudantes (provas, trabalhos e relatórios de estágio).

Ao final do período de observação, nos últimos dias de aula destas disciplinas, realizamos entrevistas em grupo com alguns estudantes (três grupos com três ou quatro participantes em cada). Buscamos agendar, junto aos participantes, uma data e um horário viáveis para todos, enfatizando que o encontro deveria ser realizado próximo ao encerramento das aulas, pois seria importante que todo o conteúdo já houvesse sido ministrado.

Outro procedimento realizado ao final do ano letivo foi a entrega de questões respondidas pelos estudantes. Os estudantes de uma turma responderam a essas questões na sala de aula, no dia em que entregaram os trabalhos finais para a docente, enquanto os de

outra responderam na sala antes da apresentação da experiência de estágio e os da outra as levaram para casa e entregaram no dia da prova. Para cada turma, foi preciso ajustar o procedimento às suas necessidades e às especificidades das atividades planejadas no cronograma, de modo a não interferir no seu funcionamento e no cumprimento do programa das aulas.

Um dos maiores desafios durante o trabalho de campo consiste em lidar com os imprevistos que atravessam esse processo. No primeiro semestre de 2012, enquanto nos dedicávamos às tentativas de contato com profissionais das universidades, a maioria das disciplinas de Psicologia da Educação, pertinentes ao objetivo da pesquisa, estava sendo ministrada nos cursos de Pedagogia nas instituições que passaram a fazer parte da pesquisa apenas no final deste semestre. Como estas disciplinas são oferecidas apenas nos semestres ímpares dos cursos (ou seja, durante o primeiro semestre do ano letivo), não tivemos a oportunidade de observar a essas aulas. De fato, a possibilidade de observação às aulas ainda não havia sido cogitada, pois decorreu da própria inserção em campo, durante o segundo semestre. Portanto, assim como alguns obstáculos permeiam este processo, novas alternativas e estratégias não previstas no projeto original passam a ser elaboradas diante do trabalho investigativo. A observação de disciplinas do curso de Licenciatura, não prevista originalmente, por exemplo, pode ilustrar este aspecto. Outro desafio (associado, inclusive, ao que acabamos de mencionar) consiste em impor um limite ao desejo insaciável de seguir em busca de novas fontes de informação, de outras disciplinas a observar ou de outros participantes a entrevistar, enquanto tão necessário quanto o acesso ao material obtido é o seu limite ou o recorte, como evidenciamos nesse processo.

Enfim, diante da explicitação dessa trajetória do trabalho de campo, passaremos a apresentar, no próximo capítulo, considerações decorrentes da análise do material obtido por meio da observação às disciplinas *Psicologia da Educação A e B*.

4 A DISCIPLINA *PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO* NA PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, iremos nos dedicar à análise da *Psicologia da Educação* como expressão de contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores. Para tanto, inicialmente faremos breve alusão à estrutura das disciplinas investigadas na pesquisa de campo (*Psicologia da Educação A e B*) e, então, atentaremos para alguns temas centrais que vêm sendo discutidos no campo da Psicologia Escolar, de modo a ilustrar como são abordados ao longo de tais disciplinas. Por fim, mencionaremos considerações dos participantes da pesquisa acerca de contribuições destas disciplinas para a formação de professores.

4.1 Contextualização das disciplinas *Psicologia da Educação A e B*

Conforme indicamos no capítulo anterior, nesta pesquisa observamos, ao longo de um semestre, duas disciplinas de *Psicologia da Educação* (A e B), ministradas nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, na Faculdade de Educação de uma universidade situada no estado de São Paulo. Apresentaremos, neste item, considerações sobre a estrutura geral destes cursos e das disciplinas, explicitando a trajetória e o referencial teórico de suas docentes, seu objetivo e o conteúdo nelas ministrado.

4.1.1 Estrutura geral do curso de Licenciatura em Pedagogia e das demais Licenciaturas

A *Psicologia da Educação A* é uma disciplina obrigatória oferecida no segundo semestre do primeiro ano da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Faculdade de Educação da universidade investigada.

De acordo com as informações apresentadas no projeto político-pedagógico deste curso, sua duração mínima corresponde a quatro anos e meio (nove semestres) e suas turmas são compostas por sessenta alunos por disciplina, sendo uma turma no período vespertino e duas no noturno.

Neste projeto, elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação/Licenciatura em Pedagogia no Brasil⁸⁹ e no Programa de Formação de Professores desta universidade (que será mencionado posteriormente), identifica-se como objetivo do curso de Pedagogia propiciar aos profissionais da educação uma sólida formação teórica e prática, de modo a possibilitar sua atuação em contextos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem em diferentes modalidades e etapas da Educação Básica e em outras atividades educativas, bem como sua produção e divulgação do conhecimento científico e tecnológico no campo da Educação. Explicita-se, ainda, que o profissional formado em Pedagogia poderá exercer a função docente nas séries da Educação Infantil, nas iniciais do Ensino Fundamental e em “*disciplinas pedagógicas do Ensino Médio*”, além da função de gestão e apoio pedagógico em instituições escolares da Educação Básica e “*planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares*” (projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia).

No trecho do projeto relativo aos programas de cultura e extensão universitária, há uma referência a uma modalidade de serviço de extensão voltado aos professores da rede pública de ensino, por meio do qual estes são aceitos como “*estudantes especiais*” em disciplinas dos cursos de Pedagogia e de demais Licenciaturas. Nas disciplinas que observamos, em ambos os cursos, havia professores da rede pública que assistiam às aulas por meio desse serviço.

Em uma entrevista com Severino⁹⁰, coordenador geral responsável tanto pelo curso de Pedagogia quanto das demais Licenciaturas (que em seu depoimento se refere especificamente à estrutura do curso de Pedagogia⁹¹), este esclarece que esse curso se encontra em processo de reestruturação decorrente da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que começaram a entrar em vigor efetivamente em sua instituição por volta do ano de 2010. Sendo assim, no período em que a entrevista foi realizada (em 2012), enquanto as turmas de estudantes que haviam ingressado recentemente na graduação já tinham acesso à versão atualizada do currículo, as que estavam em fase de conclusão do curso permaneciam com o modelo curricular anterior. Segundo

⁸⁹ Instituídas de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) nº1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006).

⁹⁰ Conforme mencionado anteriormente, todos os pseudônimos referidos neste capítulo foram escolhidos pelos entrevistados.

⁹¹ As informações específicas sobre a estrutura do curso de demais Licenciaturas são fornecidas pela coordenadora responsável pela Licenciatura e serão mencionadas posteriormente.

Severino, conciliar a simultaneidade dos dois modelos curriculares exigiu certo trabalho de organização da matriz curricular.

Severino afirma que é docente nesta instituição há vinte e sete anos e que participou tanto da discussão sobre esta reestruturação do curso antes de assumir a coordenação geral (no ano de 2010), quanto da organização para a execução de suas mudanças. Ao mencionar a principal alteração ao longo deste processo, informa que durante sua gestão como coordenador, foi aprovada a aplicação de “*percursos formativos*” na estrutura curricular, os quais consistem em três grandes eixos temáticos, em que se concentram as disciplinas optativas a serem escolhidas pelos estudantes e que visam o aprofundamento da formação em um destes eixos; e então, esclarece a função dos percursos formativos:

Esses percursos foram criados muito mais para pegar a formação do pedagogo nas diversas funções em que ele pode atuar, ou seja, vai para recursos humanos, para a direção, para a coordenação pedagógica ou ser professor. Então, esses percursos foram criados visando essa formação mais aprofundada em cada uma delas. (...) O estudante faz a graduação e em certo momento do curso ele pode escolher um dos percursos ou fazer todos eles, se quiser.

(Entrevista com Severino)

Com isso, a estrutura do curso apresenta a seguinte composição: ao longo de nove semestres, são oferecidas disciplinas básicas, obrigatórias para a formação em Pedagogia; após cursar determinadas disciplinas básicas, os estudantes devem escolher as disciplinas optativas que fazem parte de ao menos um percurso formativo e podem, ainda, eleger outras disciplinas optativas (“livres”, ou seja, “*que não estão vinculadas aos percursos*”, conforme se explicita no projeto político-pedagógico) de seu interesse. Desse modo, a partir do terceiro semestre do curso, há uma carga horária reservada na grade curricular para disciplinas obrigatórias e optativas (dentre as quais se encontram as livres e as vinculadas aos percursos), ministradas até o último semestre.

Severino informa, ainda, que as disciplinas oferecidas na área de interface entre Psicologia e Educação fazem parte de um dos “*percursos formativos*” voltado para a Educação e Cultura, composto por um campo teórico deste curso referido como “*Fundamentos da Educação*”⁹², que abrange diferentes áreas, como História, Sociologia, Filosofia e Psicologia (entrevista). De acordo com o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia, este

⁹² Faremos referência aos “Fundamentos da Educação” quando mencionarmos o “Programa de Formação de Professores”, logo adiante.

percurso formativo em que se inserem as disciplinas de Psicologia visa propiciar ao futuro educador a “capacidade de julgamento crítico e criativo”, bem como a “tomada de posições de natureza ética e política”, em qualquer campo de atuação deste profissional (projeto político pedagógico).

Após situar as disciplinas de Psicologia neste percurso formativo, Severino passa a se referir às contribuições do curso de Pedagogia, de modo geral, para a formação dos educadores, fazendo alusão à ideia de se propiciar uma formação sólida, com base em uma perspectiva humanizadora, que possibilite o questionamento de concepções centradas no âmbito individual:

Uma formação sólida, uma formação com fundamentos e profundidade sobre as questões de educação de uma maneira geral, principalmente a compreensão do seu papel como educador; e numa perspectiva humanizadora, porque tem que romper com essa perspectiva individualista, de colocar apenas no sujeito a possibilidade de resolução dos problemas. Então, acho que a Pedagogia tem essa possibilidade de pegar as várias contribuições da produção humana, pensando na organização do trabalho escolar nessa perspectiva humanizadora.

(Entrevista com Severino)

Na matriz curricular do curso de Pedagogia, apresentada no projeto pedagógico, encontram-se duas disciplinas obrigatórias oferecidas nesta interface entre Psicologia e Educação: *Psicologia da Educação A* (que observamos), ministrada no segundo semestre do curso e outra disciplina de Psicologia sobre a subjetividade na infância e na adolescência (voltada para a Psicologia da Personalidade, com discussões embasadas, fundamentalmente, na Psicanálise e em sua articulação com a Educação). Além destas, são oferecidas disciplinas optativas fundamentadas nas seguintes abordagens teóricas: Psicologia Histórico-Cultural, Psicanálise, Teoria Crítica proposta pela Escola de Frankfurt e uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar⁹³.

Como a disciplina embasada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar não estava sendo oferecida no curso de Pedagogia no período em que realizamos a pesquisa de campo (por ser uma optativa cuja oferta não é fixa ou regular), mas apresenta uma proposta semelhante à *Psicologia da Educação B*, ministrada pela mesma docente (Clarice) no curso de

⁹³ A identificação dessas perspectivas teóricas decorre da leitura de suas ementas e das considerações da docente de *Psicologia da Educação A* (Anita) sobre tais disciplinas. Não faremos alusão às ementas de todas essas disciplinas, pois centraremos nossa análise nas de *Psicologia da Educação* cujo conteúdo ministrado expressa contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores, de modo a nos determos em nosso foco de investigação.

Licenciatura, observamos esta disciplina na Licenciatura, conforme mencionamos no capítulo anterior.

A *Psicologia da Educação B* é uma disciplina oferecida regularmente no curso de Licenciatura, cujas aulas são ministradas na Faculdade de Educação da universidade investigada, com turmas no período matutino e noturno. Em relação à atuação profissional dos egressos deste curso, uma distinção entre a Licenciatura em Pedagogia e as demais Licenciaturas consiste no fato de que enquanto os professores formados em Pedagogia atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Ciclo I), as demais Licenciaturas formam professores que irão atuar nas séries finais do Ensino Fundamental (Ciclo II) e no Ensino Médio.

O projeto político-pedagógico das Licenciaturas foi elaborado com base no Programa de Formação de Professores desta universidade. Segundo Daia, coordenadora do curso de Licenciatura, este Programa (que contempla tanto a Licenciatura em Pedagogia quanto as demais Licenciaturas) foi aprovado em 2004 e implantado a partir de 2006 nesta instituição, tendo como principais preocupações a elaboração de alguns princípios que norteiam a formação de professores nesta universidade e a efetivação de uma articulação entre as Licenciaturas em suas diversas unidades.

No documento intitulado “Programa de Formação de Professores”, redigido por uma comissão responsável pela implantação deste projeto, explicita-se como objetivo do Programa “*viabilizar projetos articuladores das licenciaturas que sejam capazes de contemplar, a partir de um núcleo mínimo comum de princípios e procedimentos, a diversidade de perspectivas e necessidades formativas características dessa Universidade*” (Programa de Formação de Professores). Neste documento, o objetivo geral dos cursos de Licenciatura é definido como “*formar professores como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública*” (Programa de Formação de Professores).

De acordo com Daia, com base neste Programa, a partir do segundo ano da graduação nas diversas unidades desta universidade, são oferecidas as “*disciplinas de formação didático-pedagógica*” aos estudantes que cursarem as Licenciaturas, sendo uma parte destas disciplinas ministrada na própria unidade do bacharelado e outra na Faculdade de Educação, dentre as quais se encontra a *Psicologia da Educação B* (Entrevista).

A *Psicologia da Educação B* insere-se nos “*Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação*”, composto por um conjunto de disciplinas sob responsabilidade da Faculdade de Educação

(ou dos Departamentos de Educação), que apresentam “*como centro de suas preocupações a instituição escolar, tendo em vista tanto a compreensão de seus fundamentos teóricos como se duas práticas sociais*”. As temáticas abordadas em tais disciplinas referem-se a “*instituições escolares e educacionais (sua história, práticas, valores e procedimentos), as políticas públicas de educação, os estudos sobre seus agentes sociais, tais como alunos, professores e demais profissionais da educação e questões relativas ao ensino e à aprendizagem*”, analisadas a partir de diversas perspectivas teóricas e interdisciplinares (Programa de Formação de Professores).

Após esta breve alusão aos cursos em que *Psicologia da Educação A* e *B* são oferecidas, passaremos a atentar para a trajetória e o referencial teórico de suas docentes, bem como para a estrutura (objetivos e conteúdos ministrados) destas disciplinas.

4.1.2 Trajetória e referencial teórico das docentes das disciplinas investigadas

A formação acadêmica, a concepção teórica que norteia seus estudos e a trajetória como docentes de disciplinas de *Psicologia da Educação* são apresentadas por Anita e Clarice em suas entrevistas.

Com relação à formação acadêmica, Anita (docente de *Psicologia da Educação A*) afirma que ingressou na graduação em Pedagogia no ano de 1985 e concluiu três habilitações (conforme se denominava nessa época) em Pedagogia: habilitação em Orientação Educacional, em Supervisão e em Magistério das Matérias Pedagógicas. Após a graduação, desenvolveu as pesquisas de mestrado e doutorado em Educação, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, sendo esta a abordagem teórica que embasa seus estudos, que têm Vigotski como principal autor de referência.

Ao se referir às bases teóricas de sua formação acadêmica, a docente esclarece que no período em que cursava a graduação em Pedagogia, na década de 1980, este curso apresentava, de modo geral, uma perspectiva crítica (referindo-se, inclusive, a leitura de textos de Maria Helena Patto) e um enfoque sociológico bem desenvolvido pelos docentes, assim como uma crítica à psicologização na Educação, presente em discussões não realizadas propriamente nas disciplinas da área de Psicologia, mas de Sociologia e Didática, com base em textos de autores como Bourdieu e Libâneo:

Anita: *Nessa época, década de oitenta, havia muita crítica à Psicologia no curso de Pedagogia e também à Psicologia na Educação de um modo geral.*

Karina: *E como era essa crítica?*

Anita: *Ao psicologismo na Educação, que explica tudo por fatores psicológicos. Então, por exemplo, a gente lia muito Bourdieu e eu já lia a Patto na minha graduação. (...) Foi um curso bem crítico, mas nem tanto nas disciplinas propriamente ligadas à Psicologia; a gente via muitas críticas à Psicologia nas outras disciplinas.*

Karina: *Que disciplinas?*

Anita: *Sociologia, Didática. Quando eu fiz habilitação em Orientação Educacional (...), tinha muita coisa criticando a atuação, a influência da Psicologia na Pedagogia, na Educação e na escola. (...) Eu li Libâneo nas aulas de Didática.*

(Entrevista com Anita)

Diante disso, Anita relata que ao longo do curso teve acesso a textos de autores marxistas e que o conteúdo ministrado com base nesta perspectiva durante todo o curso contribuiu para a fundamentação de um pensamento crítico em sua formação na graduação (“Eu tinha tido muito autor marxista no curso. (...) Lembro que todos os trabalhos acadêmicos que eu fiz na graduação foram com esse tom crítico” – Entrevista)⁹⁴.

O estudo de Anita sobre a obra de Vigotski iniciou-se por volta do ano de 1989, quando assistiu a uma palestra sobre este autor em um congresso, no mesmo período em que trabalhava como orientadora educacional em uma escola particular. De acordo com Anita, a necessidade de compreender o processo de alfabetização com base em outros autores, além dos que já havia estudado (como Piaget e Emília Ferreiro), aliada à perspectiva marxista presente nos pressupostos de Vigotski (coerente com sua formação na graduação) e suas considerações sobre temas como a zona de desenvolvimento proximal, o brinquedo e a imitação suscitaram o interesse em aprofundar o conhecimento sobre as ideias e conceitos apresentados pelo autor. A partir de então, Anita propôs um grupo de estudos sobre a obra de Vigotski nesta escola e, enquanto finalizava sua terceira habilitação na Pedagogia (1990), teve acesso a textos do autor que foram discutidos neste curso por uma docente da área de Linguística.

Após concluir a graduação, Anita deu continuidade a estes estudos, desenvolvendo suas pesquisas de mestrado e doutorado em Educação, fundamentadas na abordagem Histórico-Cultural, enquanto participava como pesquisadora auxiliar de um grupo de pesquisas sobre pensamento e linguagem (embasado nesta mesma concepção teórica), vinculado à instituição em que cursou a pós-graduação. Nestas pesquisas, centrou-se na

⁹⁴ Nesse sentido, refere-se à contribuição de autores como Miguel Arroyo e Gaudêncio Frigotto, por exemplo.

investigação de temas como memória, alfabetização, escolarização e narrativa, com base na obra de Vigotski e Luria. Além destes autores, Anita cita as contribuições teóricas do sociólogo Halbswachs e da psicóloga social Ecléia Bosi para a realização destes trabalhos.

Ao mencionar sua trajetória como docente de disciplinas de *Psicologia da Educação* em cursos de Pedagogia, Anita conta que após concluir o mestrado começou a ministrar as seguintes disciplinas em uma universidade estadual: Distúrbios de Aprendizagem (oferecida nos cursos de Pedagogia), Psicologia da Educação (nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura) e Psicologia (no curso de Serviço Social).

Anita questiona o conteúdo previsto originalmente no programa da disciplina Distúrbio de Aprendizagem, que se embasava em uma concepção organicista e cognitivista sobre o processo de aprendizagem e na exposição de distúrbios, tais como dislexia ou disgrafia. Ao ministrar esta disciplina, criticou o reducionismo de questões socialmente constituídas ao âmbito individual, por meio de textos de autores como Saviani e Marx, bem como Patto, Moysés e Collares, além de Vigotski, referindo-se à constituição social e histórica dos fenômenos educacionais e do sujeito e à crítica a tal reducionismo no processo educacional:

Anita: *Eu revolucionei a disciplina [Distúrbios de Aprendizagem] e causei muito problema, muita briga lá (...). Peguei o programa, que era dado assim: um capítulo de livro sobre dislexia, um sobre disgrafia, discalculia..., todas as 'dis'. Aquele enfoque bem cognitivo. (...) E comecei a trabalhar com um texto do Saviani, que se chamava 'Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização'...*

Karina: *E a sua proposta então era tirar o foco do indivíduo?*

Anita: *E ir para o institucional, social. (...) Eu trabalhei até com Marx. Eu lembro de falar em superestrutura, em infraestrutura (...), que o material produz o espiritual (...), produz a ideologia. Discuti com eles sobre História, sociedade e escolarização, o lugar social da escola e como o indivíduo é constituído historicamente. E até o final tinha aluna perguntando se a gente não ia trabalhar dislexia (...). Trabalhei com textos da Patto e vários autores que discutem essa questão, Collares, Moysés e Vigotski, com o texto em que ele critica os testes psicológicos e fala da zona de desenvolvimento proximal.*

(Entrevista com Anita)

A respeito da disciplina *Psicologia da Educação* ministrada naquele curso, Anita menciona que apresentava aos estudantes as abordagens cognitivista, psicanalista, inatista, behaviorista e histórico-cultural e, então, discutia sobre questões referentes ao processo de escolarização (*“temas ligados à questão de sala de aula, do trabalho do professor”* – Entrevista).

Acrescenta que como estas disciplinas eram anuais e não semestrais, havia tempo para se dedicar a estas diversas linhas teóricas no campo da Psicologia e que realizava estas discussões explicitando a perspectiva que embasa seus próprios estudos.

E, então, na disciplina de Psicologia para o curso de Serviço Social, introduzia conceitos de psicanálise e da Psicologia Histórico-Cultural, que originalmente também não estava inserida neste plano de ensino.

Após concluir o doutorado, Anita continuou ministrando as disciplinas de *Psicologia da Educação* nos cursos de Pedagogia e na Licenciatura na universidade em que trabalhara até então e passou a ministrá-las em uma universidade particular, onde também assumiu disciplinas na pós-graduação. Nesta instituição, o programa original da disciplina de *Psicologia da Educação* baseava-se em textos de Piaget e, ao ministrá-la, Anita passou a incluir nesta bibliografia produções de Vigotski e Wallon, cuja obra não costuma ser discutida durante a graduação, mas a conheceu durante o mestrado, por meio do grupo de estudos sobre pensamento e linguagem⁹⁵.

Por fim, no ano de 2009, começou a ministrar a disciplina *Psicologia da Educação A* nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na instituição em que realizamos a pesquisa de campo, onde permanece como docente até o presente momento.

Clarice (docente de *Psicologia da Educação B*) relata que é formada em Psicologia e que ao longo da graduação se identificou com as discussões realizadas em disciplinas da área de Psicologia Escolar e Psicologia Social. Conta que antes de optar por este curso, havia cogitado estudar Serviço Social ou Ciências Sociais e que participava de movimentos sociais, com a “*crença nas possibilidades de transformação por via da organização da sociedade civil*”. Acrescenta que assistir à disciplina Psicologia Escolar na graduação foi muito importante por propiciar a reflexão sobre a relação entre Psicologia, sociedade e escola, de modo a contribuir para despertar seu interesse por esta área. Sendo assim, ao se referir à sua escolha pela Psicologia Escolar, afirma: “*quando a Psicologia faz sentido para mim, (...) não é a Psicologia Clínica, também não é*

⁹⁵ Ao se referir a esse aspecto, Anita afirma que enquanto alguns colegas, docentes destas universidades, demonstravam certo incômodo em função de sua perspectiva teórica (que diverge epistemologicamente da abordagem psicogenética proposta por Piaget) e da inserção da obra de Vigotski e Wallon no programa desta disciplina, também concordavam com o fato de Anita assumir a discussão destes textos, pois estes autores eram pouco estudados e a leitura de sua obra era exigida nas provas de seleção em concursos públicos para o cargo de professor. Asse respeito, afirma: “Havia, de um lado, uma resistência à minha figura, que já foi relacionada ao Vigotski. marxista. Mas ao mesmo tempo, tinha também um pouco de respeito, porque Vigotski caía no concurso de professor, então eles também davam graças a Deus que eu cheguei pra trabalhar alguma coisa que caía no concurso (...); caía, inclusive, Wallon e ninguém sabia quem era. Então, por um lado, tinha um ranço por eu não ser piagetiana, mas, por outro, pensavam: ‘ai, que bom que você está trabalhando Vigotski e Wallon, vai ser importante para as meninas’” (Entrevista).

bem a Social, mas uma Psicologia que pensa as relações em sociedade, tendo a escola como um objeto” (Entrevista).

Ao se referir à sua formação e à trajetória profissional, um dos aspectos mencionados por Clarice consiste na experiência de estudo e trabalho junto a Maria Helena Patto, de quem foi aluna na graduação. A entrevistada cita como um fato marcante e estruturante de sua carreira a participação, ainda na graduação, como colaboradora de uma pesquisa coordenada por Patto e por meio da qual Clarice começou a se encantar pela atividade acadêmica. Após a finalização deste projeto, passou a trabalhar como pesquisadora na mesma instituição a que tal pesquisa estava vinculada. Durante o mestrado dedicou-se ao estudo do sucesso escolar como tema de investigação e, no doutorado, à formação de professores. Depois de atuar brevemente como supervisora de estágio em Psicologia Escolar em um curso de graduação em Psicologia, assumiu o cargo de docente nos cursos de Pedagogia e Licenciatura na universidade em que trabalha atualmente. Ao se referir à sua trajetória, declara que seus professores e os colegas de trabalho, no campo da Psicologia e da Educação, contribuíram tanto para sua formação quanto para o modo como exerce a docência (ou para o seu “*jeito de ser professora*”, conforme afirma).

Segundo Clarice, sua formação, bem como suas atividades profissionais e acadêmicas, fundamentam-se teoricamente na obra de autores como Agnes Heller, Pierre Bourdieu, Maria Helena Patto, José de Souza Martins, Marilena Chauí, José Mário Azanha, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell.

Sendo assim, a entrevistada considera que não há exclusivamente um autor como referência para seu trabalho e, ao mencionar os autores acima, explica que busca em seus textos reflexões sobre a vida cotidiana, o cotidiano escolar e a escola “*na dimensão das práticas e dos processos escolares*”. Nesse sentido, faz alusão à obra de Agnes Heller, salientando que seu estudo propicia a compreensão da constituição social do indivíduo e das “*marcas da dimensão histórica no cotidiano*”, com base na análise “*da presença do micro e do macro, da articulação do individual com o social, por via da História*” (Entrevista). E acrescenta que no campo da Psicologia, especificamente, centra seu estudo em textos de Maria Helena Patto, bem como de psicólogos contemporâneos com esta mesma concepção ou formação teórica (“*a autora da Psicologia contemporânea [em que me baseio] é a própria Maria Helena, [bem como] as pessoas que ela formou*” – Entrevista).

Diante disto, ao se referir à perspectiva crítica que embasa teoricamente suas pesquisas e atividades acadêmicas, a docente enfatiza a importância de se questionar “as

certezas” e de não reproduzir a ideia de que ser crítico significa necessariamente seguir os pressupostos do pensamento marxista ou do materialismo histórico, como se não houvesse outras possibilidades de crítica:

Tem uma coisa que a gente chama de raciocínio crítico, pensar de uma forma crítica. Mas é importante que não seja também um crítico que tenha todas essas ideias de que ‘eu sei o que o outro não sabe’, de que ser crítico é ser – que eu acho horrível –, é pensar como nós pensamos e quem não pensa dessa forma não é crítico. A gente toma posse dessa ideia de que quem é crítico é marxista; uns materialistas dizem que são críticos e que os outros não são. É muito difícil [sair disso]. Isso me distancia um pouco da forma como algumas pessoas se apropriam dessa perspectiva.

(Entrevista com Clarice)

Clarice relata que ao iniciar o exercício da docência na universidade em que trabalha há aproximadamente vinte e cinco anos, ministrou uma disciplina no curso de Pedagogia que foi extinta da grade curricular e, posteriormente, uma de Introdução aos Estudos de Educação, na Licenciatura, em que discutia questões referentes à Psicologia Escolar, escola e etnografia. Esclarece que no começo de sua experiência como docente nesta universidade, havia maior quantidade de disciplinas de Psicologia oferecidas como obrigatórias no curso de Pedagogia, porém, diante de reformas curriculares ao longo deste período, algumas foram extintas, tal como a primeira disciplina ministrada por Clarice neste curso, reduzindo-se a duas que estão presentes na grade curricular em vigor.

Sendo assim, afirma que no currículo anterior havia maior diversidade entre as disciplinas de Psicologia, enquanto no atual, o conteúdo centra-se fundamentalmente em temas embasados na Psicologia do Desenvolvimento ou, ainda, da Personalidade, com a Psicanálise como base teórica. Ao se referir à prevalência da Psicologia do Desenvolvimento em uma das disciplinas de Psicologia da Educação, considera que isto decorre tanto da trajetória ou formação dos docentes que as ministram quanto do modo como a Psicologia se insere, historicamente, no curso de Pedagogia, em que se priorizam discussões voltadas para questões relativas ao desenvolvimento humano:

Essas disciplinas da Pedagogia vão tendo uma cara das pessoas que estão encarregadas, mas também uma cara dessa tradição da Pedagogia de calcar na Psicologia do Desenvolvimento, sem tanta tentativa de apresentar outros conteúdos que não os da Psicologia do Desenvolvimento e isso também comparece nas disciplinas optativas. Quando eu entrei não era assim; eram cinco [disciplinas], então cabia mais diversidade em cinco do que em duas.

Diante disso, Clarice explica que atualmente ministra a *Psicologia da Educação B* como disciplina obrigatória oferecida regularmente no curso de Licenciatura, cujo conteúdo se assemelha muito ao da ministrada esporadicamente, como optativa, no de Pedagogia (“[a optativa] é uma versão bem parecida com essa que você assistiu, só que [ministrada] na Pedagogia” – Entrevista). A partir de então, a docente passa a se referir à estrutura desta disciplina, que será explicitada a seguir.

4.1.3 Aspectos referentes à estrutura das disciplinas

Apresentaremos, neste item, considerações relativas à estrutura da *Psicologia da Educação A e B*, fazendo alusão aos objetivos e conteúdo ministrado nestas disciplinas, com base nas entrevistas com as docentes, na leitura dos planos de ensino (ou programas) e nas observações das aulas.

Um primeiro aspecto a ser ressaltado consiste no fato de que *Psicologia da Educação A* é oferecida para três turmas do curso de Pedagogia (duas no período noturno e uma no vespertino), no segundo semestre do ano letivo. Anita e outra docente, cujo referencial teórico também consiste na perspectiva histórico-cultural, ministram individualmente esta disciplina: em um semestre, enquanto uma docente assume duas turmas e outra uma, no semestre do ano seguinte, inverte-se esta situação. A princípio, as duas planejaram conjuntamente o programa da disciplina, que atualmente apresenta basicamente a mesma estrutura, com algumas especificidades em relação ao conteúdo e à bibliografia indicada⁹⁶.

No plano de ensino elaborado por Anita para ser entregue aos estudantes, constam informações sobre os objetivos, conteúdo programático, procedimentos utilizados, avaliação e cronograma (com datas das aulas, temas e textos da bibliografia básica a serem discutidos a cada dia), além da bibliografia complementar.

Segundo Anita, este programa não coincide com o plano de ensino oficialmente divulgado pela universidade (de forma virtual, pelo *site*), elaborado há muitos anos⁹⁷. Porém,

⁹⁶ Como realizamos a pesquisa de campo com base na disciplina ministrada por Anita, faremos referência à estrutura da disciplina oferecida por esta docente.

⁹⁷ Conforme indicamos no capítulo anterior, essa distinção entre o plano de ensino utilizado efetivamente em aula e o divulgado oficialmente é abordada por Giroux e Penna (1997), ao se referirem à ideia de “currículo oculto”.

durante o recente processo de reestruturação do curso, houve possibilidade de revisão dos planos de ensino e, nesse contexto, Anita e a outra docente propuseram alterações no subtítulo da disciplina (que originalmente estava associado a uma abordagem cognitivista), na ementa, no conteúdo programático e na bibliografia. Como este processo ainda não havia sido efetivado, o plano de ensino divulgado no site da universidade não fora atualizado.

Enquanto o plano original divulgado oficialmente está em vigor, Anita mantém no seu programa utilizado efetivamente em sala de aula os objetivos propostos originalmente no plano de ensino, referentes à ideia de apresentar conceitos básicos da Psicologia do Desenvolvimento que se relacionam com a questão da inteligência e discutir temas psicológicos voltados para a Educação (como relações entre desenvolvimento e aprendizagem e associação entre aspectos psicológicos, o organismo biológico e o lugar social que o indivíduo ocupa, tal como se indica no programa).

No entanto, a docente considera que os objetivos da disciplina que ministra não seriam propriamente esses e, sim, propiciar o conhecimento acerca de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano, com base nas considerações apresentadas por Piaget, Vigotski e Wallon (que são os principais autores de referência para a fundamentação teórica desta disciplina), bem como a compreensão de aspectos presentes nestas teorias, que se associam ao âmbito educacional. Nesse sentido, acrescenta que busca apresentar um breve panorama sobre as diferentes perspectivas teóricas em Psicologia e sua articulação com a Educação, discutir temas como aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e conhecimento, com base nas contribuições dos autores citados acima, além de propiciar uma reflexão com base em uma perspectiva crítica acerca da ideia de inteligência, sucesso e fracasso escolar e da questão da deficiência.

O conteúdo ministrado nesta disciplina pode ser agrupado, de acordo com Anita, em duas partes: na primeira, a docente apresenta as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a Educação e, na segunda, discute alguns temas específicos referentes ao processo de escolarização (como aprendizagem, inteligência, fracasso escolar e deficiência).

Na primeira parte da disciplina, Anita inicia a discussão sobre a articulação entre Psicologia, desenvolvimento e Educação, introduzindo considerações gerais sobre o Behaviorismo, o Inatismo e a Psicologia Histórico-Cultural. Depois, ao apresentar as teorias psicológicas do desenvolvimento a partir da perspectiva de cada um dos três autores (Piaget, Vigotski e Wallon), a docente contextualiza sua biografia e suas produções bibliográficas,

explicitando as bases epistemológicas de sua obra e os principais conceitos desenvolvidos por cada autor.

Como o foco de investigação de nossa pesquisa se aproxima mais do conteúdo ministrado na segunda parte dessa disciplina, em que se atenta para o processo de escolarização, as considerações apresentadas no próximo item são decorrentes de discussões realizadas nas aulas referentes a essa segunda parte. Em relação à primeira, deve-se ressaltar que ao introduzir a perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, a partir das considerações apresentadas por Vigotski e Wallon⁹⁸, Anita atenta para a constituição social e histórica dos fenômenos estudados (tanto do desenvolvimento humano ou do homem, propriamente dito, na primeira parte, quanto do processo de escolarização, na segunda)⁹⁹ e explicita a influência da obra de Marx e Engels nas teorizações destes autores.

Nesse sentido, a docente ressalta que dentre as principais preocupações de Vigotski, encontram-se a fundamentação de uma concepção no campo da Psicologia embasada nos pressupostos marxistas e a compreensão da relação dialética entre indivíduo e sociedade, bem como da origem social das funções psicológicas superiores. E então, ao explicar esta influência da obra de Marx e Engels nas ideias formuladas por Vigotski, apresenta alguns pressupostos do materialismo histórico dialético¹⁰⁰, que fundamentam suas proposições teóricas¹⁰¹. Ao se referir à obra de Wallon, também menciona o pensamento marxista como fundamento teórico e metodológico de sua abordagem e ressalta como um de seus pressupostos a concepção de que a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto e que os conflitos são propulsores do desenvolvimento. Diante disso, a docente apresenta conceitos centrais desenvolvidos na obra

⁹⁸ No momento em que começamos a assistir às aulas dessa disciplina, o conteúdo referente à teoria apresentada por Piaget sobre o desenvolvimento humano já havia sido ministrado, por isso não consta em nossos registros, que se referem às observações a partir do primeiro dia de aula sobre a perspectiva teórica de Vigotski, de modo a contemplar considerações relativas à sua obra, bem como a de Wallon.

⁹⁹ Este aspecto também é mencionado por Anita, durante a entrevista, ao afirmar que a constituição social e histórica do homem é enfatizada ao longo da disciplina: “Embora a primeira parte seja sobre Psicologia do Desenvolvimento, isso é visto de uma forma crítica, não é como tradicionalmente é trabalhada a Psicologia do Desenvolvimento (...) porque apresento uma outra proposta, com o indivíduo constituído social e historicamente; e tento fazer com que os alunos tenham uma leitura crítica da obra dos três autores [Piaget, Vigotski e Wallon]. (...) E na segunda parte, ao falar de aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e conhecimento, isso já é situado no âmbito social, com o referencial vigotskiano; já é com a ideia de que o sujeito é constituído na cultura”.

¹⁰⁰ Na perspectiva histórico-cultural, utiliza-se o termo materialismo histórico dialético.

¹⁰¹ Com base no registro do conteúdo ministrado nesta disciplina, são apresentados em aula os seguintes pressupostos do materialismo histórico dialético que fundamentam a obra de Vigotski: “o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; o homem é um ser histórico, que se constitui através de suas relações com o mundo natural e social; o processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; e a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação, um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo de mudança, em desenvolvimento” (Registro de observação em sala de aula). O método dialético também é explicitado em aula com referências à ideia de se analisar o processo (sem se deter no produto), explicar os fenômenos com base em sua origem (de modo ir além da aparência) e no princípio da contradição.

de Vigotski, tais como mediação, instrumentos, signos e internalização; e de Wallon, como afetividade, movimento, cognição, emoção e os estágios do desenvolvimento, além de se referir ao pensamento e à linguagem, abordados por ambos os autores.

Na segunda parte, Anita associa os temas trabalhados no campo da Psicologia do Desenvolvimento ao processo de escolarização, referindo-se à articulação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, a linguagem, o conhecimento, o funcionamento intelectual e a temática da deficiência, com base na abordagem histórico-cultural. Além disso, introduz questões discutidas no campo da Psicologia Escolar, com base em uma perspectiva crítica, que serão abordadas no próximo item. Estes aspectos são desenvolvidos por meio de aulas expositivas, ministradas por Anita, ou por seminários apresentados pelos estudantes e mediados pela docente.

A respeito dessa segunda parte, deve-se ressaltar que ao longo da discussão sobre esses temas relativos ao processo de escolarização, a docente busca propiciar reflexões acerca das implicações da concepção e dos conceitos propostos por Vigotski para a Educação, de modo a estabelecer uma associação entre os pressupostos da perspectiva histórico-cultural e a atuação profissional do professor¹⁰². Desse modo, partindo da compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem como fenômenos social e historicamente constituídos, Anita passa a se dedicar a estes temas; e ao analisá-los, fundamentalmente quando se refere à questão da inteligência e ao fracasso escolar, faz alusão, inclusive, a contribuições de autores no campo da Psicologia Escolar, de modo a atentar para a problematização do fracasso escolar, com referências a elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos em sua produção, bem como para as relações entre os participantes do contexto escolar e a medicalização da Educação, conforme apresentaremos posteriormente.

Segundo Anita, o conteúdo desta disciplina poderia ser aprofundado caso fosse ministrado ao longo de dois semestres (tal como ocorria em outra instituição na qual trabalhou anteriormente), de modo a se dedicar um semestre para a discussão da primeira parte, voltada para a Psicologia do Desenvolvimento e outro para a segunda, sobre temas referentes ao processo de escolarização. Nesse sentido, considera restrito o tempo para trabalhar estas questões, pelo fato de que a *Psicologia da Educação A* é ministrada em um semestre e não há continuidade deste conteúdo na outra disciplina obrigatória de Psicologia (oferecida no semestre seguinte), que se refere à Psicologia da Personalidade, com base em

¹⁰² A articulação entre a Educação e as teorias desenvolvidas pelos três autores é realizada desde o início da disciplina, porém, intensifica-se ao se tratar de temas trabalhados nesta segunda parte, vinculados de forma mais específica ao processo de escolarização.

uma perspectiva psicanalítica. Por outro lado, como o referencial psicanalítico é apresentado em uma disciplina específica, não há necessidade de introduzi-lo na *Psicologia da Educação A* (que em outras instituições abrange um panorama geral das abordagens no campo da Psicologia).

A *Psicologia da Educação B* é oferecida regularmente no curso de Licenciatura, com uma turma no período matutino e outra no noturno. Uma das especificidades da Licenciatura consiste na diversidade da formação dos estudantes de uma mesma turma, tanto em relação às áreas de seus cursos de bacharelado, quanto à etapa (inicial ou final) dos cursos em que se encontram. Na turma que observamos, havia graduandos em Física, Biologia, Letras, História, Filosofia, Geografia e Ciências Sociais, que estavam em diferentes momentos de seu curso de origem (abrangendo desde o primeiro ao último semestre) e da Licenciatura (enquanto alguns haviam acabado de ingressar e assistiam à sua primeira disciplina, outros estavam finalizando este curso, sendo esta a última disciplina necessária para a sua conclusão). Dentre os estudantes, alguns já possuíam experiência profissional como professores e outros, que não atuavam como educadores, reportavam-se a situações vivenciadas em instituições escolares decorrentes da realização de estágios em ambos os cursos¹⁰³.

Do plano de ensino elaborado por Clarice e entregue aos estudantes, constam informações sobre o conteúdo ministrado, a avaliação e a bibliografia básica utilizada, além de um cronograma com os temas a serem abordados em cada aula.

Ao apresentar esse plano de ensino aos estudantes no primeiro dia de aula, a docente explicita a ideia de que a proposta central desta disciplina consiste nas contribuições da Psicologia para compreender a escola, de modo a situá-la como objeto de estudo. Nesse sentido, Clarice afirma: *“Faremos um percurso teórico-metodológico que uma parte da Psicologia fez para pensar conceitualmente a escola na sociedade (...), o cotidiano escolar. Pensar quais as contribuições da Psicologia para compreender a escola”*. E, então, acrescenta: *“A proposta é colocar a escola como objeto de estudo”* (registro de observação). Ao longo das aulas, a docente esclarece que no campo da Psicologia Escolar, o foco da análise sobre as questões escolares centra-se nos *“processos e práticas de escolarização”* e nas *“relações”* que se constituem na vida diária escolar (Registro de observação).

Este aspecto é reiterado por Clarice, em sua entrevista, ao explicitar que o objetivo desta disciplina consiste em discutir questões contemporâneas referentes à escolarização, “às

¹⁰³ Deve-se ressaltar que esta diversidade referente à experiência como professor também se encontra nas turmas de Pedagogia; este curso corresponde, inclusive, à segunda graduação de alguns estudantes, já formados em outras áreas.

relações interpessoais, às práticas e aos processos que se dão no âmbito da escola” (Entrevista). Desse modo, ao situar as relações interpessoais na escola como um dos focos de discussão, a docente afirma buscar sensibilizar os estudantes para que direcionem um olhar e uma escuta genuínos para os participantes do dia a dia escolar, de modo a se aproximar e ouvir o que estes têm a dizer, sem se restringir a abstrações, generalizações e concepções previamente estabelecidas ou a argumentações utilizadas a fim de convencê-los acerca de suas posições. Sendo assim, relata que procura propiciar aos estudantes o questionamento de suas “*certezas*”, verdades ou “*crenças*” preconizadas, inclusive, no meio acadêmico; percebe-se, portanto, que a docente busca contribuir para a problematização de ideias ou concepções naturalizadas que são cientificamente legitimadas e reproduzidas no discurso dos estudantes.

Conforme Clarice menciona na entrevista, a estrutura geral da disciplina e o conteúdo ministrado são coerentes com sua trajetória acadêmica e profissional (“[a disciplina] *tem uma estrutura (...) que tem muito a ver com a forma como foi a minha própria carreira*”), ou seja, expressam sua aproximação com uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que tem fundamentado suas pesquisas e atuação ou, mais especificamente, seu contato com a obra de autores como Maria Helena Patto, Agnes Heller, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, conforme citado anteriormente.

Com base nessa perspectiva, a docente indica em seu programa a discussão de temas como a História da Psicologia Escolar (ou dos “*modelos de atuação*” nesse campo), o fracasso escolar, a pesquisa etnográfica e a formação docente. Como o conteúdo ministrado em praticamente todas as aulas desta disciplina expressa contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores, grande parte do material registrado ao longo dessas aulas será apresentado no próximo item, a que passaremos a nos dedicar a partir de então.

4.2 Disciplina *Psicologia da Educação* como expressão de contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores

Ao problematizar questões relativas à interface entre Psicologia e Educação, autores no campo da Psicologia Escolar propiciam relevantes reflexões sobre elementos que constituem a vida diária escolar. Dentre estes, encontram-se os que são abordados ao longo das disciplinas *Psicologia da Educação A* e *B*, voltadas para a formação de professores. Nesse contexto, temas como o fracasso escolar, a queixa escolar e as relações intersubjetivas que se configuram no cotidiano escolar, são discutidos com futuros (ou já atuantes) profissionais da Educação, sujeitos que participam efetivamente do dia a dia nas escolas. Neste item, buscaremos apresentar brevemente algumas considerações teóricas referentes a tais temas, proferidas por autores dessa área, em uma perspectiva crítica, e explicitar o modo como são debatidos nas disciplinas investigadas.

4.2.1 O fracasso escolar em discussão

O fracasso escolar tem sido objeto de estudo e reflexão ao longo do movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, principalmente a partir da publicação de *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1996¹⁰⁴) e consiste em um dos temas centrais abordado ao longo da disciplina *Psicologia da Educação B*, além de ser discutido em *Psicologia da Educação A*, nas aulas em que se trata de aspectos referentes ao processo de escolarização. A fim de elucidar o modo como esse tema é trabalhado nestas disciplinas, ilustraremos as discussões realizadas em aula sobre o questionamento de tradicionais explicações acerca do fracasso escolar, os elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos em sua produção e sobre a associação entre o fracasso escolar e a formação de professores, a que passaremos a nos dedicar ao longo desse item.

Como a base para a reflexão sobre o fracasso escolar centra-se no questionamento de tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, realizado nestas disciplinas, apresentaremos brevemente uma síntese das considerações de Maria Helena Patto presentes neste livro de 1996 – que tem um dos capítulos indicado como bibliografia básica na disciplina *Psicologia da*

¹⁰⁴ Este livro, publicado originalmente em 1990, é fruto da tese de livre-docência de Maria Helena Patto, defendida no Instituto de Psicologia da USP em 1987.

Educação B – e que contribuem para a contextualização das discussões observadas nas aulas durante a pesquisa de campo. Diante disso, faremos alusão ao discurso dos estudantes acerca do fracasso escolar e ao modo como esse tema é abordado nas disciplinas investigadas.

4.2.1.1 O questionamento de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar

O primeiro aspecto enfatizado no processo de reflexão sobre o fracasso escolar consiste no questionamento de tradicionais teorizações acerca desse fenômeno, que será explicitado a seguir por meio de uma síntese das considerações de Maria Helena Patto, presentes no livro citado acima (1996) e que fundamentam a compreensão das discussões realizadas ao longo das aulas observadas.

Breve contextualização de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar

Ao contextualizar historicamente tais teorizações, Patto (1996) contribui para a crítica à naturalização do fracasso escolar, atentando para sua constituição social e histórica, de modo a questionar o reducionismo de tais explicações ao âmbito individual, expresso por meio da culpabilização dos indivíduos pelo fracasso.

Na primeira parte de *A produção do fracasso escolar*, intitulada “O fracasso escolar como objeto de estudo”, Patto explicita inicialmente a influência de *teorias racistas* sobre as explicações acerca do fracasso escolar e, então, analisa a *teoria da aptidão natural*, a *teoria ambientalista*, a *teoria organicista* e a *teoria da carência cultural*. Como o questionamento de tais teorizações é discutido ao longo das aulas observadas e consiste em uma relevante contribuição no campo da Psicologia Escolar para a formação de professores, conforme ilustraremos no decorrer deste trabalho, estas serão concisamente apresentadas a seguir.

De acordo com Patto (1996, pp. 28-9), no período referente ao final do II Império e início da I República (principalmente a partir de 1870), o Brasil recebe forte influência das *teorias racistas*. Neste momento histórico, com o fim da escravidão e a subsequente transição do modelo político brasileiro, as teorias raciais serviram para manter e justificar a rígida hierarquia social e o jogo de interesses que se configurava nesta nova conjuntura. Segundo a

autora, com base nestas teorias racistas, postuladas pela ciência experimental e positivista, as desigualdades sociais foram traduzidas por desigualdades raciais; ou seja, o insucesso econômico e social seria decorrente de uma herança geneticamente adquirida: a inferioridade racial dos não brancos em relação à raça ariana, da classe dominante (pp. 29; 32-3). Assim, no Brasil, com a abolição da escravidão, a inferioridade dos negros estaria cientificamente comprovada, justificando-se sua sujeição, exploração e opressão (p. 65) – pilares do modo capitalista de produção – de modo a se legitimar a desigualdade social¹⁰⁵.

Patto (1996, pp. 66-67) acrescenta que estas ideias são fortemente endossadas pelos movimentos eugenista (que defendia o “branqueamento dos povos” ou a “purificação das raças”) e de higiene mental, que buscavam disseminar o mal da degeneração. Com base nestas teorias, a população é dividida entre os “doentes e sãos”, os “regeneráveis e não regeneráveis” ou os “capazes e incapazes”; assim, a questão racial surge como explicação para o fracasso ou sucesso político e econômico – bem como o escolar –, acobertando as desigualdades socialmente enraizadas.

No período referente à I República no Brasil, permanecem as influências destas teorias racistas, trazendo implicações para o contexto educacional. Segundo Carvalho (2003, pp. 13-4), neste momento histórico (principalmente a partir de 1920), a Educação passou a ser vista como o principal recurso para a solução dos problemas nacionais. Assim, em meio à “degradação” e “degenerescência” do povo brasileiro, a função da Educação consistiria em “regenerar” a população, tornando-a “saúdável, disciplinada e produtiva”. Desse modo, servindo como um “instrumento político de controle social”, a Educação visava disciplinar os resistentes, ajustando-os às normas e costumes sociais, a fim de assegurar uma “homogeneidade ideológica” a serviço da manutenção da ordem social vigente (pp. 21; 43; 53).

Estas ideias embasam o movimento escola-novista no Brasil, que, segundo Patto (1996, p.86), intensifica-se em meados da década de 1920, norteando a política educacional no país até o início da década de 1960. Os princípios da Escola Nova receberam forte influência do ideário liberal de igualdade de oportunidades, por meio do qual se consolidava a imagem do *self-made man* (“em termos individuais, o *self-made man*, racional e ativo, representava o cidadão ideal”) e que servia de base para concepção de que a ascensão social dependeria do mérito

¹⁰⁵ A influência das teorias racistas no território brasileiro apresenta uma especificidade. Conforme Schwarcz (1993) enfatiza em *O espetáculo das raças*, neste país (“tipicamente mestiço”), em que esta mestiçagem passou a ser vista como sinônimo de deficiência ou “doença” e ameaça de atraso para a nação, houve a necessidade de se integrar pressupostos da teoria social darwinista e da teoria evolucionista, a fim de se manter a justificativa da rígida hierarquia social e a possibilidade de um futuro promissor neste país de “degenerados” (pp. 18; 233). Assim, o resultado desta articulação consistiu na consideração de que haveria diferenças entre as raças; no entanto, estas seriam superáveis e a regeneração do povo passaria a ser função da Educação, conforme será referido adiante.

pessoal ou talento individual (pp. 20-1; 87)¹⁰⁶. Assim, enfatizando as diferenças de *aptidão natural* entre os indivíduos, a Escola Nova aliou-se à Psicologia (que começava a se afirmar enquanto ciência experimental e diferencial), cuja função principal consistia em diagnosticar e selecionar os mais *aptos* (distinguindo os aptos e inaptos, os normais e anormais), por meio de testes psicométricos de inteligência.

Desse modo, além de justificar a desigualdade social, esta noção de aptidão natural passou a servir como explicação para o sucesso ou fracasso escolar; ou seja, o desempenho do aluno seria atribuído à sua potencialidade ou capacidade para aprender, decorrente desta aptidão natural (inata, hereditária), de modo à mensuração desta potencialidade consistir na meta do movimento escola-novista, associado à Psicologia Diferencial, a fim de “identificar e promover os mais capazes” (Patto, 1996, pp. 54; 62-3)¹⁰⁷. Assim, ao se atribuir o sucesso escolar ao talento, dom, ou aptidão natural do aluno, o indivíduo considerado não portador deste talento (visto, portanto, como “*anormal*” – p. 43) torna-se culpabilizado pelo fracasso escolar.

De acordo com Patto (1996, p. 43), a partir da década de 1930, as explicações acerca do fracasso escolar no Brasil são fortemente inspiradas pela *teoria ambientalista* que, com base em pressupostos psicanalíticos, enfatiza a influência ambiental familiar no desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem. Ou seja, os tidos “problemas de aprendizagem” passam a ser atribuídos ao contexto familiar, responsável por complicações ou desvios afetivo-emocionais dos alunos¹⁰⁸; assim, a criança deixa de ser vista como *anormal*, passando a ser designada como uma *criança problema* (desajustada) (pp. 43-4).

Com isso, disseminam-se as clínicas de *higiene mental* voltadas para a “higiene mental escolar”, que buscam corrigir os desajustes infantis e incentivam o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, tornando-se “verdadeiras fábricas de rótulos”; no Brasil, os responsáveis pela criação de *clínicas de higiene mental escolar* foram Arthur Ramos e Durval Marcondes (pp. 44-5; 78).

¹⁰⁶ A este respeito, Patto afirma que com base nesse ideário liberal de igualdade de oportunidade, em que vigorava a imagem do *self-made man*, “o fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e mérito pessoal – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo no qual o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo”, de modo a expressar um “individualismo secular, racionalista e progressista” (1996, p. 20).

¹⁰⁷ Ao se referir a estes aspectos, Bisseret explicita em seu texto “A ideologia das aptidões naturais”, a ideia de que a noção de aptidão serviria para “justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares que as traduzem e perpetuam”, determinando, com o peso da hereditariedade, o destino dos indivíduos e o seu “lugar social” (1979, pp. 31; 40-1).

¹⁰⁸ Deve-se ressaltar que o modelo de estruturação familiar segue os valores da classe dominante, sendo consideradas desestruturadas ou desajustadas as famílias que não correspondessem ao modelo familiar burguês.

Nesse contexto, as causas atribuídas ao insucesso escolar envolvem o aluno e sua família, mantendo-se a culpabilização do indivíduo pelo fracasso, com base em preconceitos e estereótipos que “com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional” (p. 48).

Nas proposições de Arthur Ramos, ratificadas nestas clínicas de higiene mental na década de 1930, já se evidenciava uma ênfase na “dimensão orgânica do comportamento e de seus desvios”¹⁰⁹ (p. 84), que ressurge e se intensifica no Brasil no final dos anos 1960 por meio da *teoria organicista*, com base na qual os “distúrbios de aprendizagem” são atribuídos a fatores orgânicos, de modo a situar sua origem, fundamentalmente, no funcionamento cerebral. Sendo assim, a partir desta articulação entre a Medicina e a Psicologia, o fracasso escolar passou a ser explicado por meio de distúrbios (de ordem genética) associados ao organismo do indivíduo.

Esse reducionismo do fracasso escolar a fatores orgânicos ou biológicos expressa o processo de medicalização da Educação, por meio do qual questões sociais e educacionais são transformadas em biológicas e os problemas de escolarização compreendidos como decorrência de distúrbios ou doenças. A esse respeito, Patto afirma que “a medicalização generalizada do fracasso escolar” foi impulsionada nesse período em que “médicos-psicólogos introduziram a abordagem psiconeurológica ao desenvolvimento humano, que trouxe consigo as noções de disfunção cerebral mínima e de dislexia, objetos privilegiados pela atenção de neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos” (p. 84)¹¹⁰.

Por fim, segundo Patto (1996, pp. 94; 110), o Brasil recebe, principalmente a partir da década de 1970, influências da *teoria da carência cultural*, que justifica a desigualdade educacional entre as classes sociais com base nas diferenças de “ambiente cultural” em que se desenvolviam as crianças das classes dominadas. Com base em tal concepção, considera-se que a pobreza deste contexto cultural produziria deficiências no desenvolvimento psicológico, que causariam dificuldades de aprendizagem e adaptação ao sistema escolar (p. 94). Novamente, os valores que servem de parâmetro são os da classe dominante, que viveriam em um ambiente cultural mais ‘adequado’ para tal desenvolvimento. Assim, permanece a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, atribuído, neste caso, à carência do ambiente em que este vive; ou seja, nesta perspectiva, o aluno não aprende pelo fato de ser

¹⁰⁹ Segundo Patto, “coerente com uma formação médica realizada no início do século, Ramos por vezes se esquecia das lições de psicanálise e enfatizava a importância das causas físicas no estudo dos casos de fracasso escolar” (1996, p. 84).

¹¹⁰ A medicalização será abordada em um item específico neste capítulo (“Queixa escolar e medicalização da Educação”). Quanto aos “distúrbios de aprendizagem” que embasam a teoria organicista, com destaque para a discussão sobre disfunção cerebral mínima, dislexia e TDAH, ver Moysés e Collares (1992; 2010a).

pobre ou *carente*: “a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a *este aluno* de baixa renda” (p. 112 – grifos da autora). A ideia de que o aluno pobre precisaria de outros recursos para aprender serviu de base para a implantação de programas voltados para a Educação compensatória, destinada a minimizar esta “defasagem”^{III}.

Ao analisar as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, Patto evidencia o caráter ideológico de tais teorizações, por meio das quais este fenômeno social e historicamente produzido é naturalizado. Enquanto a complexidade de fatores (sociais, políticos, institucionais e relacionais) implicados na produção do fracasso escolar é ocultada por seu reducionismo ao âmbito individual, opera-se uma inversão por meio da qual os elementos envolvidos nessa produção são abstraídos e seus efeitos são tidos como causa, conforme mencionado no segundo capítulo. Neste processo, o indivíduo (aluno, pais ou professor) aparece como responsável pelo fracasso escolar, com base em teorias a serviço da manutenção do *status quo*, que legitimam cientificamente preconceitos e justificam a desigualdade social.

Além das considerações apresentadas anteriormente sobre esta questão, devemos ressaltar que o caráter ideológico destas tradicionais explicações, enquanto justificativas para a desigualdade e a ordem social vigente, é explicitado por Patto em outros trechos de *A produção do fracasso escolar* (1996) e em *Psicologia e ideologia* (1984).

Ao se referir ao movimento escolanovista pela democratização da escola, a autora afirma que neste contexto histórico “tudo se passa como se à defesa de uma educação escolar igualitária fosse preciso contrapor um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes” (1996, p. 99).

Desse modo, fazendo alusão à teoria da aptidão natural, Patto ressalta que ao estipular o conceito de Quociente Intelectual (QI), a Psicologia dispõe meios de se realizar uma “quantificação quase mágica”, de modo a concretizar o sonho da sociedade capitalista de classificar os indivíduos com base em um critério tido como objetivo, selecionando e prevendo seu potencial de adaptação e ajustamento, além de manter a crença na pretensa igualdade de

^{III} Em relação à Educação compensatória, Patto (1996, p. 50) afirma: “Fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes ‘menos favorecidas’ seriam portadoras. Geram, dessa forma, uma nova versão da ideia de escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social”.

oportunidades, já que o sucesso (social e escolar) seria atribuído ao mérito ou capacidade pessoal (1984, p. 99). Sendo assim, acrescenta que sob a meta de “prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social”, a Psicologia prioriza a seleção dos *mais capazes*, considerando como *capacidade* o porte de aptidões coerentes ou compatíveis com a manutenção da ordem vigente (1984, p. 96).

Enfim, em relação à teoria da carência cultural, menciona que ao atribuir ao aluno e sua família (ou ao contexto cultural em que vivem) a responsabilidade pelo êxito social e escolar, estas teorias escamoteiam o fato de que “as divisões sociais são divisões de classes” (1996, p. 51) e, ao culpabilizar o indivíduo pelo fracasso escolar, com base em estereótipos cientificamente legitimados, endossam a manutenção da desigualdade social:

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (1996, p. 50).

Estas tradicionais explicações sobre o fracasso escolar permanecem em vigor nos dias atuais e exercem forte influência no discurso dos participantes do contexto escolar, bem como na sociedade de modo geral, conforme foi possível evidenciar ao longo da pesquisa de campo, em que se manifestaram movimentos de reprodução e de questionamento acerca de tais teorizações, como ilustraremos a partir de então.

Respostas dos estudantes no primeiro dia de aula: repetição e ruptura

No primeiro dia de aula da disciplina *Psicologia da Educação B*, a fim de investigar hipóteses dos estudantes (dentre os quais se encontram tanto professores que já atuam profissionalmente nas escolas quanto futuros educadores) sobre a produção do fracasso escolar, entregamos-lhes a seguinte questão¹¹²:

¹¹² Quando iniciamos as observações da disciplina *Psicologia da Educação A*, as aulas já estavam em andamento, então essa questão não foi entregue aos estudantes dessa turma. Por isso, as considerações apresentadas neste item referem-se às respostas dos estudantes de *Psicologia da Educação B*.

Com base nos resultados da avaliação do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – realizada no ano de 2011, 21,8% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual apresentaram nível de proficiência abaixo do básico em Redação, demonstrando domínio insuficiente dos conteúdos referentes a essa etapa do processo de escolarização (fonte: saresp.fde.sp.gov.br/2011). Como você explicaria isso? O que produz essa situação?¹¹³

Em suas respostas, os estudantes expressam tanto a repetição do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, que embasa as tradicionais explicações a que nos referimos até então, quanto sua ruptura, de modo a considerar algumas das dimensões (social, política, institucional ou relacional) que constituem a complexidade envolvida em sua produção. Apresentaremos, inicialmente, as respostas em que se reproduz este reducionismo e, então, elucidaremos o seu questionamento.

A culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar é explicitada por estudantes que atribuem o fracasso aos alunos, às famílias ou aos professores. Ao responsabilizar os alunos, afirmam que estes possuem “*dificuldade de aprendizagem*”, “*déficit de atenção*”, “*falta de interesse*” e de “*dedicação*”, ou “*deficiência (ou falta) do hábito de leitura*”.

A “*dificuldade de aprendizagem*” e o “*déficit de atenção*” são exemplos de queixas escolares que expressam a atribuição do fracasso escolar ao aluno. Como as queixas escolares serão abordadas em um item específico posteriormente, apenas seria relevante ressaltar neste momento o fato de que o termo “*dificuldade de aprendizagem*” pode ser utilizado em um amplo sentido pelos participantes do contexto escolar (e pela opinião pública), de modo a se associar a qualquer uma das tradicionais explicações sobre o fracasso, referidas anteriormente, inferindo-se, portanto, que o aluno possua tal dificuldade em função da falta de capacidade intelectual (baixo QI), de um problema decorrente do ambiente familiar, de um distúrbio de ordem genética ou neurológica, ou da carência cultural.

O “*déficit de atenção*” remete-se à ideia de um fator orgânico, intrínseco ao aluno, que dificultaria a concentração e serviria como justificativa para o fracasso escolar, conforme proferido pela teoria organicista. Como será explicitado no item sobre a queixa escolar, ao longo do processo de medicalização da Educação, termos como Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) passam a ser difundidos pelo senso comum e veiculados pela comunidade escolar. Nesse contexto, o “*déficit de atenção*” é utilizado como mais um argumento por meio do qual se reitera a culpabilização do aluno pelo fracasso:

¹¹³ Esta questão encontra-se anexada (Apêndice H).

Mas isso depende do aluno. Até o 9º ano eu fui aluna de escola pública e tive professores ótimos e também professores horríveis. (...) Os alunos, não generalizando, tinham déficit de atenção muito grande e é o que acontece hoje.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

A “*falta de interesse*” ou de “*dedicação*” vincula-se à noção de esforço pessoal, embasada no ideário liberal de igualdade de oportunidades, com a valorização do *mérito pessoal*, que serviu de base para o movimento escolanovista e para a teoria da carência cultural, conforme referido anteriormente. Ou seja, com base nesta concepção, o indivíduo (*self-made man*) é responsável pelo sucesso escolar, profissional ou econômico, obtido graças a seu esforço, mérito ou talento. Desse modo, ao reproduzir este discurso, uma das justificativas utilizadas por alguns estudantes para explicar o fracasso escolar consiste na ideia de que os alunos não aprendem porque não se interessam ou se dedicam como deveriam. Este argumento também é mencionado por estudantes que atribuem a falta de interesse aos professores; sendo assim, consideram que enquanto os alunos deveriam se interessar e esforçar para aprender, os professores precisariam se interessar e esforçar para ensinar:

Fui aluno da Rede Estadual de Ensino no Ensino Médio e durante os 03 anos não fiz uma redação. O assunto foi abordado rapidamente e superficialmente, mas confesso que não houve interesse da minha parte.

Foi criado um mito onde a responsabilidade dos resultados educacionais são de maior responsabilidade do professor, onde na verdade, trata-se de uma relação mútua de interesse.

(Trecho de resposta de um estudante à questão)

É interessante perceber que em seu discurso, enquanto o estudante evidencia a má qualidade do ensino público, em que não há um aprofundamento na transmissão de conhecimentos e na realização de atividades que viabilizem a elaboração de uma redação, como aluno desta escola ele reproduz sua culpabilização, “confessando” sua falta de interesse. Diante disso, após nomear a “*maior responsabilidade do professor*” como um “*mito*”, indicando certo questionamento referente à ideia de que os educadores seriam os principais responsáveis pelo quadro educacional brasileiro em vigor, o estudante mantém o foco da explicação sobre o fracasso escolar no âmbito individual, atribuindo-o, mutuamente, aos professores e alunos.

Ao se referir à “*falta do hábito de leitura*”, alguns estudantes a vinculam à falta de interesse pessoal (ou seja, por parte do aluno) e outros se remetem a questões não restritas ao indivíduo, considerando que a leitura não tem sido incentivada no interior das escolas (e, portanto, pelo sistema educacional) ou na sociedade contemporânea, de modo geral, mencionando a intensificação do imediatismo na comunicação por meio do rápido avanço tecnológico e da utilização da *internet*.

Nos trechos das respostas em que os estudantes atribuem o fracasso escolar às famílias dos alunos, reproduzem a concepção presente na teoria ambientalista, citada anteriormente, de modo a culpabilizar o ambiente familiar pelo fracasso, considerando que os alunos provêm de “*famílias desestruturadas*” e que os familiares não lhe oferecem o apoio necessário por apresentar baixo nível de escolaridade, ou por “*falta de motivação*”, decorrente do descaso com relação à escolarização dos filhos. Tais argumentos associam-se a estereótipos socialmente difundidos sobre as famílias de alunos de classes populares e legitimados cientificamente pela teoria da carência cultural, fundamentada na ideia de que tais famílias vivem em um contexto cultural carente de recursos propícios para o desenvolvimento intelectual e para o desempenho escolar do aluno:

Dentre outros fatores, há também o fato de que muitos pais já não se preocupam com a educação e conhecimento de seus filhos; muitas mulheres tem filhos cedo demais e não terminaram seus estudos, tendo assim, grande dificuldade em auxiliar seus filhos no mesmo.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

A vida pessoal dos estudantes também é capaz de influenciar nestes resultados insatisfatórios, como a falta de incentivo por parte dos pais e a inexistência de exemplos que possam motivar o aluno a estudar.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

São poucos os alunos que se comportam de maneira motivada para o aprendizado e, muitas vezes, a situação familiar desestruturada favorece o mal comportamento e a falta de motivação. O fator social familiar nesses casos dificulta o crescimento escolar do aluno.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

Esta imagem sobre os alunos de classes populares e suas famílias – associada a preconceitos e estereótipos sociais relativos à pobreza, que embasam tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, por meio das quais o aluno pobre e sua família são culpabilizados – é

questionada por Patto (1997c), no texto intitulado “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”. Ao sintetizar essas tradicionais teorizações, a autora explicita a legitimação científica do preconceito socialmente difundido em relação aos alunos pobres, subjacente a tais explicações, e ilustra o modo como essa imagem estereotipada é reproduzida pelos participantes do contexto escolar¹¹⁴.

Dentre os atributos que compõem essa imagem pejorativa associada às classes populares e reproduzida no discurso dos estudantes, encontra-se a ideia de inadequação ou defasagem em relação à linguagem dos alunos:

Até certa idade os filhos costumam espelhar-se nos pais, muitos pais nem sequer terminaram o ensino médio, outros não passaram do ensino fundamental I, portanto os filhos não possuem uma boa base em casa, que é o primeiro contato deles com a língua; eles levam os vícios de linguagem para a sala de aula e não tem maturidade para diferenciar a linguagem falada da escrita, que é muito mais complexa, então numa avaliação escrita possuem um nível baixo.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

A depreciação da linguagem utilizada na escola pelos alunos (ilustrada no trecho acima), socialmente reproduzida, fundamentalmente ao se referir às classes populares, é problematizada por Cagliari (1997). No texto “O príncipe que virou sapo”, o autor questiona a imagem pejorativa atribuída à linguagem utilizada pelos alunos, principalmente pelos de classes populares, calcada na discriminação social legitimada pela teoria da carência cultural. Nesse sentido, ao explicitar a complexidade envolvida na aprendizagem e na expressão da linguagem, tanto escrita quanto oral (referindo-se à abstração, conceituação e generalização necessárias nesse processo), o autor passa a desconstruir a ideia de que as crianças de classes populares seriam “carentes” e apresentariam uma defasagem na linguagem, associada à sua classe social. E então, faz alusão a questões mais amplas envolvidas na produção das chamadas “dificuldades de aprendizagem” referindo-se, por exemplo, à implicação da escola e das políticas públicas educacionais nesse processo (1997, p. 221)¹¹⁵.

¹¹⁴ Ao se referir a essa imagem depreciativa relativa aos alunos pobres e suas famílias, Patto afirma que: “A maneira preconceituosa e negativa como [profissionais da escola] se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos (...). E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é ‘desorganizada’. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas com a escola, os pais são frequentemente referidos como ‘irresponsáveis’, ‘desinteressados’, ‘promíscuos’...” (1997c, p. 287).

¹¹⁵ Cagliari afirma, na conclusão de seu texto, que “as dificuldades de aprendizagem têm sua causa na prática escolar, na incompetência da escola e dos autores de livros didáticos e pedagógicos, nas metodologias usadas na sala de aula, bem como na política educacional do país. Essas dificuldades de aprendizagem são baseadas numa visão errada da natureza e do uso da linguagem (em grande parte) das chamadas crianças carentes, na

Ao questionar os estereótipos associados à representação social da “*família desestruturada*” (ou da “*situação familiar desestruturada*”, conforme mencionado na resposta da estudante citada anteriormente), Moysés e Collares (2010) reiteram a ideia de que são identificadas como “desestruturadas” as famílias que não correspondem aos padrões socialmente estipulados e, vistas como “perniciosa[s] para a sociedade, sem afeto, sem qualidades”, essas famílias são consideradas produtoras de “crianças desajustadas”, revoltadas e agressivas (p. 204). Diante dessa imagem, as autoras indagam: “Como se poderia pretender que essas crianças [tidas como desajustadas] aprendessem? (...) Visto através do prisma da anormalidade, o comportamento das famílias provoca, linearmente, a não aprendizagem” (pp. 204-205)¹¹⁶.

Enfim, nas respostas de alguns estudantes em que estes culpabilizam os professores pelo fracasso escolar, alega-se que a baixa qualidade do ensino público é consequência do “*despreparo*” ou da “*má formação dos professores*”: “*Um dos fatores que produz essa situação decorre de aulas de baixa qualidade ministrada por parte dos professores, os quais muitas vezes não receberam uma boa formação profissional*” (trecho de resposta de uma estudante). Como este argumento da “incompetência docente” (D. Souza, 2006, p. 479) consiste em um relevante tema discutido na disciplina *Psicologia da Educação B*, será abordado mais detidamente no item “Fracasso escolar e formação de professores”. Por ora, deve-se ressaltar que ao estabelecer uma relação direta entre a formação docente (tanto a inicial quanto a continuada) e a qualidade do ensino, os estudantes reproduzem o discurso socialmente difundido referente à ideia da incompetência docente, de modo a endossar o reducionismo de questões educacionais ao âmbito individual. Nesse sentido, ao atribuir o fracasso escolar aos professores, vistos como incompetentes e mal preparados, os estudantes referem-se tanto à “*falta de conhecimento*”, quanto ao “*despreparo emocional*”, além de fazer alusão a aspectos pedagógicos como a didática e o método de ensino utilizado pelo professor.

Nos trechos em que se referem a esta dimensão pedagógica, alguns estudantes questionam tradicionais métodos de ensino destituídos de sentido e que não acompanham as

discriminação social e no resultado de trabalhos de pesquisa acadêmica malconduzidos e de sua influência no trabalho escolar” (1997, p. 222).

¹¹⁶ Em relação à ideia de família desestruturada, as autoras acrescentam: “Ignorando que os padrões aceitos de família variam em cada momento histórico da humanidade, segundo interesses políticos, sociais [e] econômicos, (...) continua-se a pensar em termos de um padrão de família normal. Ignorar as origens e transformações da família, crer em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes no sistema social. (...) Construída uma norma ideológica, à qual nenhuma família concreta se adapta, esta passa a ser a base para a forma de pensar consensual das pessoas, em um momento determinado. Os que não se adaptam à norma, por usufruírem de valores diferentes (...) passam a ser considerados, rotulados, como ‘desajustados’. E a família se torna ‘desestruturada’, perniciosa para a sociedade...” (Moysés & Collares, 2010, p. 204).

transformações da sociedade contemporânea: *“Ainda se soma a isso os métodos arcaicos de ensino, que os professores tentam utilizar para crianças que já nasceram em frente ao computador”* (Trecho de resposta de uma estudante). Em relação a esse aspecto, é importante ressaltar que nos discursos em que o método de ensino é compreendido exclusivamente como um atributo de ordem pessoal do professor (ou seja, o método daquele indivíduo), deixa-se de considerar a contextualização histórica das concepções pedagógicas que influenciam as práticas de ensino no sistema educacional em vigor¹¹⁷.

Ao mencionar o *“despreparo”* dos professores, uma estudante ilustra em sua resposta a influência da concepção subjacente à implantação de programas voltados para a Educação compensatória, propostos como uma implicação educacional da teoria da carência cultural, conforme nos referimos anteriormente; segundo a qual os conteúdos escolares deveriam ser adaptados às especificidades e dificuldades dos alunos de classes populares: *“Além do despreparo dos professores, falta de treinamento para lidar com os alunos de baixa renda em seus contextos sociais”* (Trecho de resposta de uma estudante).

Por fim, alguns estudantes afirmam que em função dos baixos salários destinados aos professores nas escolas públicas, os que têm uma boa formação optam por lecionar em escolas particulares, enquanto as públicas recebem muitos professores que não têm acesso a uma formação de qualidade. A questão salarial também é mencionada por uma estudante que se refere ao baixo salário como uma justificativa para que os professores deixem, deliberadamente, de transmitir o conhecimento aos alunos, de modo a reiterar a culpabilização do professor:

Há, também, a influência da formação de professores situados, principalmente, em escolas da rede pública. Quando estes tem uma boa formação, muitas vezes, ocorre que, por não obter um rendimento econômico justo em sua profissão, isso leva muitos professores a revoltar-se e não passar o conhecimento aos alunos.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

Dentre as respostas em que se evidencia a culpabilização do indivíduo pela produção do fracasso escolar, encontram-se tanto referências apenas ao aluno, à família ou ao professor, quanto uma articulação entre estes, de modo a se mencionar, por exemplo, o aluno e a família, ou o aluno e o professor (*“há vários fatores envolvidos: falta de interesse pessoal, desleixo, problemas de aprendizado, professores despreparados e desmotivados, entre outros”* – Trecho de resposta de um

¹¹⁷ A esse respeito, ver *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Saviani, 2011).

estudante); ou ainda, a junção de todos em uma única argumentação: “*professores desmotivados, alunos desinteressados e estrutura familiar dos alunos (pais não interessados na aprendizagem do filho na escola)*” – Trecho de resposta de um estudante à questão.

Ao se referir a esta “*falta de motivação*” dos professores e dos alunos, é possível identificar em algumas repostas a alusão a aspectos que não se restringem ao indivíduo e que propiciariam esta condição, tais como a precariedade da infraestrutura das instituições escolares (ou “*deseestrutura escolar*”, segundo um estudante) e, portanto, das condições objetivas de trabalho do professor, bem como a falta de sentido social da função da escola no sistema educacional vigente: “*o descaso e a falta de esclarecimento sobre o papel da escola; os alunos não vêem sentido em estar lá*” (trecho de resposta de um estudante à questão)¹¹⁸.

Diante de tais considerações, devemos atentar para a distinção entre admitir a responsabilidade (e as implicações) das ações dos indivíduos no processo de escolarização e culpabilizá-los pelo fracasso escolar.

Podemos considerar que reconhecer a responsabilidade de seus atos nesse processo consiste em compreender que todos os participantes do contexto escolar (alunos, família, professores, gestores e demais funcionários) estão implicados no processo de escolarização, de modo a contribuir ativamente para sua efetivação; sendo assim, não são isentos de sua responsabilidade nas atividades que constituem o ensino e a aprendizagem. O modo como se posicionam, agem, sentem, vivenciam e atuam neste processo influencia a experiência escolar; porém (conforme mencionado no segundo capítulo), o fracasso escolar, como um fenômeno social e historicamente constituído, envolve uma complexidade de fatores para além do âmbito individual que devem ser analisadas.

A culpabilização, por sua vez, implica o estabelecimento de uma relação direta de causa e efeito entre algo referente ao indivíduo e o fracasso escolar, de modo a abstrair as diversas condições objetivas que o produzem. Ao expressar suas hipóteses sobre o fracasso escolar, nos trechos das respostas em que os estudantes apresentam argumentações especificamente centradas nos indivíduos (alunos, família ou professores), as dimensões sociais, políticas e institucionais envolvidas em sua produção deixam de ser consideradas. Sendo assim, como porta-vozes de um “discurso competente” (mencionado no segundo capítulo) proferido no campo da Psicologia por meio das tradicionais explicações sobre o

¹¹⁸ Sobre a falta de sentido social e de significado pessoal no processo de escolarização, ver a tese de doutorado de Flavia Asbahr (2011).

fracasso escolar e difundido no senso comum, os estudantes reproduzem o reducionismo de questões socialmente constituídas ao âmbito individual.

No entanto, para além do reducionismo do fracasso escolar à esfera individual, encontra-se nas respostas dos estudantes um movimento de ruptura em relação à culpabilização do indivíduo, de modo a se fazer alusão a elementos sociais, políticos e institucionais implicados na produção do fracasso escolar, tais como os apresentados no segundo capítulo deste trabalho.

Ao explicitar a dimensão social da produção do fracasso escolar, os estudantes mencionam o descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade no sistema educacional vigente, regido pelos ditames do modo de produção capitalista:

O sistema público de ensino apresenta grandes debilidades crônicas onde o descaso atravessa desde o poder governamental até a esfera estudantil, que – crescidos numa sociedade onde a escrita, as ciências e artes perderam o sentido, pois carecem de valor mercantil – sofrem pela falta de incentivos para levar a sério uma instituição que está em ruínas e não satisfaz suas funções básicas.

(Trecho de resposta de um estudante à questão)

A escola não está conseguindo ensinar os alunos. Essa situação é produzida pelo descaso com a educação básica ao longo de muitos anos.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

Acredito que a principal causa do desempenho insatisfatório de parte dos alunos no SARESP é a falta de investimento nas escolas, em sua estrutura, nos professores e mesmo nos alunos. Infelizmente vivemos um momento em que a escola pública foi deixada de lado e não existem projetos que sejam de fato eficazes para melhorar o ensino. (...) Enfim, o desempenho dos alunos no SARESP reflete a condição da escola pública em nosso país e uma triste realidade social brasileira.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

O fracasso escolar em relação à redação é apenas um reflexo do fracasso do sistema público escolar como um todo. Um sistema que gera alunos que após nove anos de estudo não são capazes de colocar suas ideias e argumentos em uma produção escrita, deve ser encarado como ineficiente e gerador de novas situações de exclusão.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

Nesse sentido, estes estudantes compreendem o fracasso escolar como um fenômeno social e historicamente produzido (“Há um problema cultural e histórico também da educação no Brasil” – Trecho de resposta de um estudante) e enfatizam as implicações deste “descomprometimento do Estado em relação ao ensino” (Resposta de uma estudante), de modo a

elucidar alguns efeitos deste descaso, tais como aspectos institucionais envolvidos na produção do fracasso escolar, citando, por exemplo, a falta de investimento em recursos físicos e materiais das escolas – infraestrutura e material didático – e o grande número de alunos nas salas de aula (*“Escolas sem estrutura física – carteiras, lousa, cadeiras, banheiros, mesas – e ainda material adequado – livros...”* ou *“má qualidade das instalações escolares, que muitas vezes dificultam a concentração dos alunos e a realização das suas atividades”* e *“excesso de alunos por sala: com muitos alunos sob cuidado de um mesmo professor, uma aula não tende a fluir; além disso, o professor não tem como acompanhar o desempenho do alunado de forma satisfatória”* – Trechos de respostas de estudantes), além da precariedade das condições de trabalho dos professores e de sua baixa remuneração:

Más condições de trabalho e baixos salários, fatores que denotam falta de amparo àqueles professores e equipes gestoras, oriunda (deliberada, mas veladamente, é claro) de instâncias superiores, seja no âmbito das Secretarias, seja em outras esferas políticas, para as quais é conveniente que as massas continuem ignorantes.

(Trecho de resposta de uma estudante à questão)

Ao mencionar tais implicações, alguns estudantes explicitam a dimensão política da produção do fracasso escolar, contextualizando a educação pública da Rede Estadual de São Paulo no cenário político deste Estado e referindo-se às políticas públicas implantadas em seu governo:

Desde a redemocratização, de maneira quase ininterrupta sucessivos governadores do PSDB administram nosso Estado e, apesar do nome Social Democracia constar em sua sigla, suas políticas públicas vão justamente no sentido contrário: precarização dos serviços públicos em geral e, em especial, da Educação.

O roteiro é deveras conhecido: pouquíssimo investimento na infra-estrutura física das escolas, com ausência de laboratórios, bibliotecas e condições minimamente dignas de se estar em sala de aula. Do outro lado, desvalorização dos docentes, com salários ignominiosos, sem plano de carreira, despreparados para o que vão enfrentar no dia a dia escolar e sem preocupação e condição de uma formação continuada ao longo da carreira.

(Trecho de resposta de um estudante à questão)

Sendo assim, ao se referir às políticas públicas, os estudantes questionam a Progressão Continuada, que, segundo Viégas (2006, p. 147) consiste em uma política educacional “implantada na rede estadual de São Paulo em 1998, (...) [que] reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos de quatro anos cada (Ciclo I: 1ª à 4ª; Ciclo II: 5ª à 8ª), nos quais não há retenção dos alunos, à exceção dos faltosos”, visando minimizar os “altos índices de

reprovação, defasagem série/idade e evasão, que marcavam a história da educação pública paulista”. A Progressão Continuada será abordada no item “Elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos na produção do fracasso escolar”; por ora, deve-se ressaltar que ao mencioná-la em suas respostas como um dos elementos implicados na produção no fracasso escolar, os estudantes criticam a arbitrariedade que impera nesse sistema de avaliação cujo critério prioritário para reprovação consiste na obtenção de um grande número de faltas, independente da efetiva transmissão e assimilação do conteúdo, enquanto se mascara a perpetuação da exclusão do aluno no interior da escola¹¹⁹ (conforme será explicitado posteriormente):

Em parte, a causa pode ser situada no sistema de Progressão Continuada adotada pelo governo do Estado de São Paulo, que tem como exclusivo critério de reprovação o quesito ‘falta’, ou seja, o aluno que frequentar o percentual aceitável do curso em que está matriculado é automaticamente aprovado. Com isso, criou-se uma triste ilusão de que o analfabetismo foi praticamente erradicado.

(Trecho de resposta de um estudante à questão)

Com a implantação da Progressão Continuada na rede estadual de ensino, os alunos passam para a série seguinte sem ter adquirido as habilidades da série anterior. Consequentemente há um acúmulo de deficiências à medida que os anos escolares aumentam, isto explica o alto índice de insuficiência nos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

(Trecho de resposta de um estudante à questão)

Por fim, em meio às respostas em que se enfatiza a diversidade de fatores envolvidos na produção do fracasso escolar, de modo a atentar para sua dimensão social, política ou institucional, encontra-se a referência ao questionamento da culpabilização do indivíduo, por parte de um estudante segundo o qual a baixa qualidade do ensino não se justifica “*pelo esforço ou capacidade do professor*” e pode ser compreendida ao se analisar “*uma junção de más condições*” objetivas de ensino, tais como a implantação de determinadas políticas públicas – citando a Progressão Continuada –, condições de trabalho, má remuneração dos professores e excesso de alunos em sala de aula (Trechos de resposta de uma estudante à questão).

Deve-se ressaltar que as respostas dos estudantes não são homogêneas. Enquanto em um grupo é possível identificar o predomínio da expressão do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, com a reprodução de tradicionais teorizações (de modo a

¹¹⁹ Em alusão à ideia de “exclusão na escola”, proposta por Ferraro (1999).

apresentar variações nos argumentos utilizados, que revelam diferentes explicações – como a teoria organicista, ambientalista ou da carência cultural – por meio das quais se culpabiliza o aluno, a família ou o professor, ora isoladamente, ora de forma associada), outro conjunto de respostas evidencia o movimento de ruptura em relação a tal reducionismo (com ênfase na dimensão social, política ou institucional, assim como com a articulação entre essas dimensões) e um terceiro grupo revela as contradições de um discurso em que se expressam a repetição e o questionamento do reducionismo.

A resposta a seguir ilustra esta presença da repetição e da ruptura. Em sua argumentação, o estudante, que trabalha como professor em uma escola da rede pública, inicialmente enfatiza a implicação das condições materiais das escolas públicas na produção do fracasso escolar, de modo a salientar que o foco desse processo não se centra no aluno (“o problema não está especificamente nos alunos”) e apresenta uma compreensão acerca do fracasso escolar que envolve a associação entre elementos referentes à vida do aluno e às condições materiais da escola. Ao se referir ao primeiro aspecto, reproduz uma concepção calcada nos estereótipos referentes à ideia de família desestruturada, coerente com a teoria ambientalista, atribuindo o fracasso escolar a problemas familiares. Ao mencionar o segundo, ressalta a necessidade de não se recair em generalizações ou abstrações referentes ao ensino público (identificando distinções entre escolas municipais e estaduais – ou seja, atentando para especificidades das condições objetivas do ensino nestas escolas, com referência ao salário do professor, por exemplo – e considerando que estas distinções tampouco devem ser generalizadas), além de destacar a falta de investimento por parte do Estado nos serviços prestados à população:

O problema não está especificamente nos alunos, mas nas condições materiais da escola pública em São Paulo. Soma-se a isso, a história de vida do aluno. Se o aluno apresenta todo um histórico problemático (pai preso ou alcoólatra ou ausência de pais, crianças sendo cuidadas pelos avós, etc) será muito difícil este jovem apresentar algum rendimento satisfatório na escola. O desafio maior do professor, hoje, é mostrar ao jovem o quão importante é a escola para sua vida, pois efetivamente muitos alunos vão à escola para ‘fazer o social’.

Retomando o primeiro ponto (condições materiais da escola pública), há que distinguir escolas municipais das estaduais. Geralmente, as escolas municipais da cidade de São Paulo apresentam melhores condições do que as escolas estaduais e professores mais motivados, pois o salário é bem melhor. Mas não é possível generalizar, pois há casos em que os alunos vêm das escolas municipais mais despreparados do que os próprios alunos das escolas estaduais. Portanto, o que eu vejo, é que somente a escola não consegue fazer o papel de ‘salvadora da pátria’. É necessário os governos federais, estaduais e municipais somarem esforços para erradicar a miséria e as péssimas condições de vida das pessoas (investimento de grande porte em saúde, moradia, lazer, cultura,

transporte, etc, etc, etc...). Só assim, com o passar de muitos anos, haverá uma melhora na educação e, de modo geral, no país. E isso, sabemos, está longe de acontecer.

OBS: sou professor da rede pública estadual há treze anos.

(Resposta de um estudante à questão)

Por fim, deve-se ressaltar que a repetição e a ruptura em relação às tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, presentes nas respostas dos estudantes, são condizentes com as tendências das pesquisas acadêmicas referentes a esse tema realizadas nas últimas décadas. No texto “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório” (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004), diante da análise de teses e dissertações relativas ao fracasso escolar, defendidas no período entre o final dos anos 1990 e início de 2000, as autoras verificam “a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber” na área de interface entre Psicologia e Educação: há pesquisas que expressam a reprodução das tradicionais teorizações, “em que permanece o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar”; em outras, estão presentes repetição e ruptura, de modo a coexistirem “concepções inconciliáveis que resultam de um discurso fraturado”; e há as que não compactuam com tais teorizações e “que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes” (p. 51).

Diante de tais considerações, passaremos, a partir de então, para a apresentação do modo como as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar são abordadas nas disciplinas *Psicologia da Educação A e B*.

Discussão em aula sobre as tradicionais explicações

Em *Psicologia da Educação B*, as tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar são discutidas e questionadas em diversos momentos ao longo das aulas. No primeiro dia de aula, ao apresentar uma contextualização do conteúdo a ser ministrado, Clarice (docente) esclarece que a proposta dessa disciplina consiste em situar a escola e as práticas escolares como objeto de estudo e atentar para contribuições da Psicologia para a área educacional, a partir da reflexão acerca das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar e da articulação entre a Psicologia Escolar e a pesquisa etnográfica.

Diante disso, Clarice dedica algumas aulas para abordar especificamente os tradicionais “*modelos utilizados pela Psicologia Escolar*” para compreender o processo de escolarização, ressaltando que a explicitação destes modelos contribui para a contextualização histórica dos “*modos de se pensar a escolaridade e os problemas de escolarização*” e para a consideração de suas influências nas ideias socialmente difundidas na atualidade a esse respeito (Registro de observação).

Sendo assim, identifica os seguintes modelos: a) psicometria – fazendo alusão à contextualização histórica da criação dos testes psicométricos de inteligência e à sua crítica (modelo que embasa a teoria da aptidão natural); b) clínico – remetendo-se à influência da Medicina e à articulação com a Psicanálise na consolidação da culpabilização da família ou do ambiente familiar pelo fracasso escolar (teoria ambientalista); c) preventivo – com ideia de que com base neste modelo originado nos Estados Unidos e que chega ao Brasil nos anos 1980, pretende-se ensinar aos pais e professores como educar as crianças, a partir de conhecimentos proferidos pela Psicologia do Desenvolvimento; d) abordagem da carência cultural – mencionando a concepção que embasa a teoria da carência cultural e a proposta de Educação compensatória como uma das implicações educacionais nesse contexto¹²⁰.

Após a exposição de tais concepções, Clarice propõe uma atividade de discussão em grupos, com base nas seguintes questões: “1) *O que há de comum entre esses modelos?*; 2) *Quais as suas limitações e seus problemas?*” (Registro de observação). Diante disso, em um dos grupos, os estudantes iniciam uma discussão ilustrada por meio da seguinte cena:

CENA I

Estudante 1: – *O que há de comum? Um é a consequência do outro, uma crítica, como resposta ao outro.*

Estudante 2: – *Eles estão em momentos diferentes, cronologicamente.*

Estudante 1: – *O modelo Clínico pega um pouco da Psicometria e junta com a Medicina.*

Estudante 3: – *Entre o da Psicometria e o Clínico, o que tem de comum é que ambos preservam os testes.*

Estudante 2 – *Buscam entender o comportamento humano, com o Empirismo e Inatismo ou com o Behaviorismo. A Psicometria é inatista, o Clínico é comportamental e o Preventivo é educativo, vai se baseando na Psicologia do Desenvolvimento pra ensinar aos pais.*

Estudante 1: – *Todas surgem por causa de um problema, todas são respostas para um comportamento que está fora da média, abaixo da média. O ser problemático aparece em todos. Partem de algo negativo, de um indivíduo considerado desajustado. Tem a preocupação com os indivíduos desajustados ao meio.*

¹²⁰ A docente indica a leitura do texto de Patto (2000) “Para uma crítica da razão psicométrica” para o embasamento teórico do conteúdo ministrado nesta aula.

Estudante 2: – *Na Psicometria é taxativo, separando o mais apto e o menos apto. É uma ideia americana de qual é o melhor e isso é legitimado pela ciência.*

Estudante 1: – *Um modelo vem na direção de responder aos outros, mas ainda mantém. Um surge como continuidade ou resposta às limitações do outro.*

Estudante 3: – *E a segunda pergunta: quais as limitações e os problemas?*

Estudante 2: – *Na Psicometria, tem a questão da dificuldade de se medir a inteligência e de selecionar, pensando quais seriam os melhores. Outra limitação é que não é considerado o meio. É inatista, a culpa é sempre da pessoa; só considera o indivíduo, isolado do meio. No modelo Clínico, a limitação é que fica na família, não vai para o meio escolar. No Preventivo, a dificuldade é a premissa de que a Psicologia tem o conhecimento.*

Estudante 1: – *Na carência cultural, perde o papel da escola na sociedade; não sabe o papel da escola, não vê o sentido mais amplo. Com a ideia de educação compensatória, oferecendo a merenda escolar, só garantem a presença na escola, mas isso não é suficiente.*

Estudante 3: – *O ponto principal é a educação dos pais e dos filhos porque a criança perdeu a noção do que é a escola. O meio e o indivíduo são implicados.*

Estudante 1: – *A culpa é do capitalismo.*

Estudante 2: – *E o Governo não entra nisso, por quê?*

(Término da atividade)

(Registro de observação em aula)

Esta cena expressa o movimento de questionamento de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, por parte dos estudantes, segundo os quais em cada modelo se elabora uma teorização que busca superar o anterior, mas se mantém o foco no indivíduo, atravessado pela falta, como um “*ser problemático*” ou “*desajustado ao ambiente*”, com base em uma normatização – por meio da qual o que se desvia do padrão socialmente estipulado (e cientificamente legitimado) como normal ou esperado¹²¹ é considerado “*problemático*” – que endossa a atribuição do fracasso escolar a um *problema* centralizado no indivíduo. Nesse sentido, o reducionismo de tais explicações ao âmbito individual é mencionado ao se fazer alusão à ideia de que o que há de comum em tais modelos é a culpabilização do indivíduo: “*a culpa é sempre da pessoa; só considera o indivíduo, isolado do meio*”. E, diante disso, estes estudantes enfatizam a necessidade de atentar para os contextos social (nomeado como “*meio*” ou “*ambiente*”, que consistem em termos utilizados em tradicionais abordagens teóricas no campo da Psicologia) e escolar (o “*meio escolar*”) – bem como para o resgate da função social da escola (“*o papel da escola na sociedade*”) – e a conjuntura econômica e política (“*o capitalismo*” ou o “*Governo*”). No item “*Relações intersubjetivas que constituem e são constituídas na vida diária escolar*” essa questão será retomada.

¹²¹ A respeito da normatização e do desvio do padrão social e cientificamente estabelecido, ver *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (Goffman, 1988).

Deve-se ressaltar que a passagem da crítica à ideia de que *“a culpa é sempre da pessoa”* para a argumentação de que *“a culpa é do capitalismo”* poderia evidenciar a dualidade entre o *psicologismo* e o *sociologismo*, referida no segundo capítulo, ou seja, a tendência de reproduzir o mesmo mecanismo reducionista de culpabilização (atribuindo a culpa ao sistema capitalista), incorrendo-se no sociologismo, ao criticar o psicologismo. No entanto, esta questão foi retomada em uma entrevista em grupo realizada no último dia de aula (grupo focal), que teve a participação desta estudante que se referiu à *“culpa do capitalismo”*. Nesta ocasião, foi possível identificar em seu discurso referências à complexidade de elementos implicados na produção do fracasso escolar, de modo a não estabelecer de modo simplista uma relação direta de causa e efeito entre o sistema capitalista e o fracasso escolar – as argumentações proferidas nesta entrevista em grupo serão apresentadas posteriormente.

Outro aspecto a ser destacado consiste na afirmação de que *“no preventivo, a dificuldade é a premissa de que a Psicologia tem o conhecimento”*. Neste caso, o estudante estava se referindo à ideia de que com base neste modelo, a Psicologia é identificada como ciência capaz de instruir familiares e professores a educar os alunos, a partir dos conhecimentos da Psicologia do Desenvolvimento, conforme a docente havia explicitado durante sua exposição em aula. Nesse contexto, não se questiona a contribuição da Psicologia para a compreensão do desenvolvimento humano, mas a legitimação do discurso psicológico como redentor da educação dos filhos ou alunos, bem como a ideia de que a falta de instrução de familiares e professores (tidos como desprovidos de conhecimento que contribua para este processo formativo) justificaria o fracasso escolar.

Enfim, após o debate entre os estudantes acerca das questões propostas em tal atividade em grupo, Clarice resalta a ideia de que em todos estes modelos deixam de ser consideradas as complexas relações que se estabelecem no contexto escolar, bem como a articulação entre a escola e a sociedade em que esta se constitui. E então, afirma que diante disso, nestes modelos se evidencia um *“reducionismo psicologizante”*, por meio do qual as explicações centram-se fundamentalmente nos indivíduos (ou, mais especificamente, no *“funcionamento do indivíduo”*) – alunos, pais ou professores – e expressam uma concepção normativa e prescritiva no campo da Psicologia. Sendo assim, a docente enfatiza que ao questionar estas tradicionais teorizações, *“o foco deixa de ser o indivíduo isolado e passa a ser as relações estabelecidas tanto no interior do dia a dia escolar, quanto nos demais instituições sociais ou espaços de socialização”* e que nestas relações *“se incorporam as condições concretas de trabalho em que todos se inserem e que são diversas em cada contexto”* (Registro de observação em aula).

No texto “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”, Patto (1997c) também explicita essa questão, afirmando que as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar “têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias” (p. 282). Sendo assim, a autora explicita o caráter ideológico do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual em tais teorizações, atentado para o fato de que, com base em concepções naturalizantes e a-históricas – ao não considerar “as relações de produção e as questões de poder e da ideologia” envolvidos nesse processo, de modo a propiciar a legitimação de preconceitos e estereótipos socialmente difundidos relativos aos alunos pobres e não brancos –, estas explicações contribuem para que se justifiquem “as condições de vida muitos desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta ‘igualdade de oportunidades’”, servindo, portanto, aos interesses da classe dominante e à manutenção da ordem social vigente (p. 283).

Em continuidade ao questionamento destes modelos, Clarice ministra uma aula cujo tema é nomeado especificamente como “*História das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar*”, em que problematiza, junto aos estudantes, a ideia de que a Educação no Brasil no final do século XIX e início do século XX era de boa qualidade e que teria piorado progressivamente diante da democratização do acesso à escola. Para tanto, inicia uma discussão com os estudantes sobre sua visão acerca das escolas em gerações anteriores, como no período de escolarização de seus avós.

De acordo com os estudantes, nessa época havia mais disciplina e maior rigidez em relação aos recursos disciplinares (como “*palmatória*”), a quantidade e qualidade do conteúdo ministrado eram melhores (“*Na 4ª série, o conteúdo ministrado era o que hoje é da 8ª série*”; “*Meu pai parou de estudar na 6ª série, mas sabia o que eu aprendi no Ensino Médio*”; “*Tinha aula de Latim e Francês*”), não havia “*problemas de aprendizagem*” (“*Meu pai disse que ninguém tinha problema de aprendizagem*”), o número de alunos por sala era menor (“*Disse que não tinha tantos problemas como hoje e eram 20 alunos por sala*”) e o professor era visto como “*detentor de saber e poder*”, de modo a exercer uma função “*de prestígio*”, socialmente valorizada – nesse sentido, segundo um estudante, com base nessa imagem social do professor, se o aluno não aprendesse, a responsabilidade seria atribuída exclusivamente a este –; há, ainda, uma alusão à segregação dos alunos em função do ritmo de aprendizagem, no modo como as cadeiras eram dispostas no espaço físico da sala (“*As filas eram separadas pelo ritmo de aprendizagem*”). Além disso, alguns estudantes referem-se ao fato de que seus pais ou avós não estudaram ou não concluíram o Ensino Fundamental, por convenções sociais ou pela necessidade de inserção no mercado de trabalho (“*Os meus avós não*

estudaram nada; nunca entraram numa escola”; “*Minha avó não estudou por ser menina*”) – enquanto um estudante relata uma experiência de conciliação entre escolarização e trabalho (“*O meu trabalhou na roça, estudou, fez o curso de Pedagogia e deu aula*”) (Registro de observação).

Diante de tais considerações, Clarice apresenta dados estatísticos que revelam o índice de escolarização e de analfabetismo no Brasil desde o período da Proclamação da República, lembrando que a obrigatoriedade do Estado brasileiro em oferecer ensino público e gratuito aos cidadãos (que correspondiam aos homens brancos, naquele período) é instituída a partir de 1824. Desse modo, explicita os altos índices de falta de acesso à escolarização e de analfabetismo ao longo da História, bem como de reprovação e evasão nos anos 1990 e início de 2000. Com isso, contribui para o questionamento da imagem idealizada sobre a escolarização no passado e para a contextualização histórica da incidência do fracasso escolar no quadro educacional brasileiro.

Na aula seguinte, ainda sobre o tema da “*História das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar*”, Clarice apresenta um texto produzido na década de 1940, intitulado “O problema da repetência na escola primária”¹²², cuja autora indica os seguintes fatores como responsáveis pela repetência escolar: a vocação e competência profissional dos professores, que deveriam despertar o interesse no aluno; o ambiente familiar dos alunos (referindo-se às famílias de “*crianças repetentes*”, com hábitos e valores não condizentes com os preconizados no contexto escolar); o desequilíbrio emocional ou desajustamento no comportamento dos alunos, que dificultariam a aprendizagem; e problemas de saúde (como sífilis e anemia), que prejudicariam o desempenho escolar (Registro de observação em aula).

Diante disso, a docente acrescenta que subjacentes a tal argumentação encontram-se simultaneamente duas hipóteses como justificativa para a repetência: a falta de interesse dos alunos, decorrente da falta de motivação por parte de suas famílias e a falta de motivação por parte da escola, que oferece aos alunos um ensino “*desmotivante ou desinteressante*”; sendo assim, explicita que estas hipóteses expressam a influência das proposições de “*inadequação do ensino*” e de “*inadequação da clientela*” (Registro de observação).

Isto posto, Clarice dedica-se à problematização de quatro premissas proferidas cientificamente no campo educacional, referentes às ideias de: a) inadequação do ensino: defendida por pesquisadores da área de Ciências Sociais, como sociólogos ou antropólogos, que buscam no sistema educacional as explicações para a má qualidade do ensino, como teóricos da perspectiva crítico-reprodutivista; b) inadequação da clientela: legitimada por

¹²² Cardoso (1949).

autores que se reportam a elementos bio-psico-sociais e segundo os quais os alunos – fundamentalmente de classes populares – não se ajustam às exigências da escola; c) inadequação da escola à criança carente: fundamentada na teoria da carência cultural, tendo a Educação compensatória como proposta para adequar o ensino à clientela carente; d) inadequação da escola à criança marginalizada: decorrente da ideia de “*marginalização cultural*”, como tentativa de superar a teoria da carência cultural, mas que reproduz os estereótipos atribuídos aos alunos de classes populares, bem como sua culpabilização (Registro de observação).

Para fundamentação teórica do conteúdo ministrado nestas duas aulas referentes à história do fracasso escolar, a docente indica a leitura dos textos de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), Patto (1984a; 1996a), Cardoso (1949) e Poppovic (1972). A partir de então, Clarice passa a se dedicar à discussão das “quatro histórias de (re)provação escolar”, apresentadas no livro de Patto (1996b) e da articulação entre a pesquisa etnográfica e a Psicologia Escolar, que serão referidas nos itens “Elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos na produção do fracasso escolar” e “Relações intersubjetivas que constituem e são constituídas na vida diária escolar”.

Dentre as questões abordadas ao longo desta disciplina, um dos temas a ser destacado consiste na crítica aos testes psicométricos de inteligência como instrumentos de legitimação da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, presente nas discussões realizadas tanto na *Psicologia da Educação A* quanto na *B*.

O questionamento dos testes psicométricos de inteligência – e de sua utilização como meio para atribuição do fracasso escolar à capacidade intelectual do indivíduo, com base na concepção inatista que fundamenta a teoria da aptidão natural – presente no movimento crítico da Psicologia Escolar, encontra-se nos textos “Para uma crítica da razão psicométrica” (Patto, 2000 – indicado como bibliografia básica em ambas as disciplinas) e “Inteligência abstraída, crianças silenciadas” (Moysés & Collares, 1997).

Ao enfatizar que os laudos psicológicos proferidos por meio dos testes psicométricos de inteligência legitimam cientificamente a exclusão do aluno na escola, bem como a desigualdade social, com base em “explicações que ignoram sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade” (2000, p. 65), Patto explicita o caráter ideológico dos testes que consistem em “artimanhas do poder” (p. 69) e propiciam com que se considere natural o que é socialmente constituído ao estarem embasados na “lógica da lacuna” do discurso ideológico (referido no segundo capítulo) “contida num

psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo” (p. 79).

O caráter ideológico desses testes também é ressaltado por Moysés e Collares (1997), ao identificá-los como um instrumento que historicamente tem servido para “justificar, por um atestado cientificista, uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém se funda na desigualdade entre os homens” (p. 84). Nesse sentido, ao afirmar que “a naturalização da desigualdade imposta aos homens requer o ocultamento da discriminação racial, social ou de gênero, sob a aparência de conhecimento científico” (p. 72), as autoras esclarecem que o caráter ideológico dos testes se evidencia ao priorizar em sua padronização as formas de expressão apresentadas pela classe dominante¹²³. Diante disso, questionam o determinismo biológico subjacente à proposição dos testes psicométricos de inteligência (embasado em uma concepção inatista), bem como o conceito de inteligência (que se torna abstraída, assim como a criança que está sendo avaliada), a pretensão de mensuração do potencial intelectual e a normatização envolvida nesse processo; e então, atentam para os efeitos dos laudos psicológicos na vida destas crianças, que são rotuladas, silenciadas e “expropriadas de sua normalidade” (p. 87).

Em *Psicologia da Educação B*, Clarice aborda a questão dos testes psicométricos de inteligência ao contextualizar historicamente o modo como a Psicologia se constitui como ciência e como busca compreender fenômenos relativos ao processo educativo. Nesse sentido, explicita a concepção positivista que embasa a Psicologia em sua origem e, portanto, sua vinculação à objetividade e à mensuração, apresentando a história da elaboração dos testes psicométricos de inteligência e os situando no “*modelo da Psicometria*” (em alusão aos “*tradicionais modelos da Psicologia Escolar*”, mencionados anteriormente)¹²⁴ – para o aprofundamento teórico em relação a este tema, a docente indica a leitura dos textos de Patto (2000) e Macedo (2002). Diante disso, lê algumas perguntas que compõem o WISC (Escala Wechsler de Inteligência para Crianças) e enfatiza seu caráter ideológico:

CENA II

Docente: (Leitura de uma pergunta do WISC) ‘*Por que é melhor doar dinheiro para uma instituição de caridade do que para um mendigo?*’

¹²³ Segundo Moysés e Collares (1997, p. 83), “ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras...”.

¹²⁴ Esta contextualização histórica é evidenciada por Patto em *A produção do fracasso escolar* (1996).

Estudante 1: *Mas essa visão está de acordo com quem criou o teste. Tem uma perspectiva política aí. E, matematicamente, pode ter mais riscos de dar pra uma instituição.*

Docente: *Há uma visão bucólica sobre as instituições de caridade e estereótipos em relação aos mendigos. Os testes não medem inteligência...*

Estudante 2: *...Medem sua inserção no sistema, sem questionar o modelo hegemônico.*

Docente: *... Medem o nível de adaptação ao sistema.*

(Registro de observação em aula)

Dois aspectos referentes ao caráter ideológico dos testes psicométricos são mencionados nesta cena. O primeiro consiste na identificação, por parte do estudante, dos valores da classe dominante como referência nesse processo de normatização subjacente à elaboração das perguntas dos testes psicométricos. Isto se associa ao fato de que sua padronização baseia-se, originalmente, na aplicação do teste em crianças norte-americanas da classe dominante (o que foi, inclusive, enfatizado por Clarice em outro momento dessa aula). Tais valores embasam tanto as perguntas quanto as respostas consideradas corretas e expressam as imagens socialmente difundidas, no caso desta questão, a respeito das “instituições de caridade” (idealizadas) e dos “mendigos” (rotulados por meio de estereótipos que lhes são atribuídos). O segundo refere-se à preconização da adaptação à ordem social vigente e aos modelos hegemônicos nesta conjuntura social, o que diz respeito, portanto, à dimensão política, como ressalta o estudante acima. Conforme mencionado anteriormente, o teste psicométrico de inteligência constitui-se como eficaz instrumento a serviço da legitimação do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual e da manutenção do *status quo*.

Esta questão também é discutida na disciplina *Psicologia da Educação A*, durante uma aula sobre “*perspectivas críticas a respeito do funcionamento intelectual e a questão da inteligência*”, em que os estudantes apresentam seminários referentes aos textos de Macedo (2002) e Patto (2000) – os mesmos indicados pela docente da *Psicologia da Educação B*.

Durante a discussão do primeiro texto, ao criticar a concepção inatista acerca do funcionamento intelectual e os testes psicométricos de inteligência, os estudantes responsáveis pela apresentação do seminário referem-se à sua implicação na atuação profissional do professor e aos efeitos que produzem no processo de escolarização. Desse modo, consideram que a compreensão da inteligência como um dom (de caráter hereditário) atribuído ao aluno restringe a intervenção pedagógica do educador à conformação ao que é visto como uma limitação genética do aluno, que passa a ser rotulado, de modo a não se atentar para seus recursos. Nesse sentido, acrescentam que laudos psicológicos decorrentes da aplicação de testes psicométricos de inteligência endossam este direcionamento do olhar

do professor para o que é tido como uma defasagem ou incapacidade do aluno, tal como se indica por meio do diagnóstico, que se sobrepõe aos seus recursos e potencialidade. Diante disso, a docente Anita introduz a questão do caráter ideológico de proposições embasadas na concepção inatista, no darwinismo social e nas teorias raciais, que, associadas aos testes psicométricos de inteligência, legitimam cientificamente o racismo, a desigualdade social e culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, justificado pela ideia da falta de aptidão ou capacidade intelectual, bem como da inferioridade racial:

CENA III

Estudante do seminário: Pela teoria inatista, você já tem um dom e nasce com essa capacidade genética; é uma compreensão do sujeito geneticamente determinado. O papel do psicólogo, com isso, seria mensurar essa capacidade, com o teste de QI [coeficiente intelectual], saber seu potencial. Então, o educador saberia o seu limite genético; se a criança é fraquinha, já nasceu assim, então o educador não teria o que fazer por ela e essa criança teria que aceitar como ela é. Seria uma aceitação passiva, conformada e queixosa. Com essa visão inatista da inteligência, teria um dom que limita e o educador trabalha nesse limite; e teria uma avaliação qualitativa: quanto mais decora, mais teria aprendizagem.

Docente: Essa é a concepção da Psicologia Diferencial, que deu base para várias teorias que justificam o racismo e o darwinismo social. Com ela, o sujeito não consegue aprender porque não é apto, não tem vocação. [É como quando se pensa:] ‘Fulano não dá pra matemática ou pra escrever’ ou ‘Ele tem um dom para o desenho’. E todas as habilidades são vistas como hereditárias. Mas tem uma questão ideológica, porque o fracasso escolar fica justificado pela diferença de etnia, por exemplo, e o teste vem para carimbar, para legitimar. Os testes privilegiam determinada cultura, pois são corriqueiras as perguntas para certa cultura, mas distantes de outras. (...) Recorrer ao teste é uma prática institucionalizada, cientificamente comprovada, que a sociedade aprova. Se [determinada] instituição considera importante fazer essa medida, pelo teste, abstrai a condição concreta das crianças, de que práticas elas participam e as relações sociais. A prática do teste pressupõe que é possível medir a inteligência pura, sem contar a experiência.

Estudante: Tenho a impressão de que o teste de inteligência engessa os professores. Se tem uma criança com laudo de deficiência mental e diz que ela não sabe escrever, como tem um diagnóstico, o professor também fala isso, só que se for pra ela escrever uma coisa que gosta, ela consegue. Ninguém presta atenção no que ela consegue, porque já fica com o laudo.

(Registro de observação em aula)

Esta ideia, expressa pela estudante no trecho acima, de que o laudo psicológico elaborado por meio do teste psicométrico de inteligência propicia o direcionamento da atenção para a criança não consegue fazer, enquanto se deixa de atentar para seus recursos e potencial, é endossada por Moysés e Collares (1997, p. 84), ao afirmar que subjacente a este processo de avaliação diagnóstica, encontra-se a centralidade do foco na falta; ou seja, centra-se o olhar no que a criança não consegue, “não tem”, “não sabe” ou que “lhe falta” (“um olhar

voltado para a carência, para a falha da criança”). Sendo assim, as autoras enfatizam a necessidade de que profissionais da saúde e da educação “aprendam a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta”, enxergando-a como uma criança concreta, não silenciada (pp. 85-6).

Ao longo da apresentação do seminário referente ao texto de Maria Helena Patto, intensifica-se a alusão ao caráter ideológico dos testes psicométricos de inteligência e de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar (tais como as teorias da aptidão natural, ambientalista, organicista e da carência cultural), de modo a se reiterar o questionamento da legitimação científica de preconceitos e da desigualdade social, endossada pelos testes:

CENA IV

Estudante do seminário 1: O teste de inteligência procura comprovar a aptidão do aluno, mas tem diferença de classes. Quando o aluno é pobre, fica rotulado, como caso perdido, incapaz de aprender; na classe alta, vai pro psicólogo. Eu dou aula em uma escola de classe alta e tem alunos com laudo que são aprovados por isso, deixam serem aprovados sem ninguém ver o processo. E os que tomam remédio ficam tristes, quietos.

Estudante do seminário 2: A desigualdade e a exclusão social são justificadas cientificamente, tem uma visão preconceituosa em relação aos pobres. (...) Os professores buscam culpar os alunos, como bodes expiatórios, com base científica.

Docente: Muitas teorias são usadas pelo psicólogo [no sentido da legitimação]. Temos que ver isso para que vocês não sejam mais um, que sejam diferentes, ajam de outra forma. Estamos lidando com pessoas e isso é muito sério.

Estudante do seminário 1: Os psicólogos se apropriam de uma teoria pra justificar o que é injustificável. Com a teoria da carência cultural ou teorias psicanalíticas. Fiz magistério e o discurso mais comum era o de família desestruturada; tem uma normalização da família. Ao usar as teorias para justificar o fracasso escolar, a escola não é implicada, não pensa em investimento na Educação e fica na questão biológica ou psicológica. A teoria da carência cultural [passou a ser difundida] nos Estados Unidos, nos anos sessenta, no contexto do liberalismo, com a ideia de igualdade de oportunidade e que cada um tinha seus méritos; a igualdade de oportunidade geraria igualdade social. As minorias começam a reivindicar, porque há desigualdade e falta de correlação entre escolaridade e classe social, então constrói uma teoria que legitima o preconceito racial. Hoje tem o racismo de um modo mais sofisticado. Com o capitalismo fica mais sutil para justificar. É difícil combater o inimigo que não existe. Tem uma visão biologizante da vida social. Os valores e normas da classe dominante são o parâmetro do modelo do que é sadio. A carência cultural ignora a ideologia, que está entranhada na ciência.

(...) Estudante 4: Acaba culpabilizando o indivíduo, não vê o entorno.

(Registro de observação em aula)

Nesta cena, Anita enfatiza a importância da problematização de teorizações hegemônicas proferidas no campo da Psicologia, tais como as explicações sobre o fracasso

escolar, na formação de professores, a fim de que estes não compactuem com a legitimação do preconceito e a culpabilização do indivíduo em sua prática profissional. Sua afirmação de que estão “lidando com pessoas e isso é muito sério” endossa a relevância das implicações do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, reproduzido pelos participantes do contexto escolar, na vida dos sujeitos.

Algumas destas implicações são ilustradas nesse trecho por um estudante que menciona os efeitos da atribuição de laudos psicológicos a alunos que passam a ser rotulados como portadores de problemas de aprendizagem, cujos recursos deixam de ser reconhecidos (o que, segundo o estudante ocorre fundamentalmente com crianças de classes populares, enquanto os da classe dominante são encaminhados para atendimento psicológico e cujo laudo é utilizado como justificativa para sua aprovação) ou que sofrem as consequências do processo de medicalização da Educação. Nestes casos, em que o fracasso escolar é reduzido a uma questão biológica, orgânica, o aluno é medicado em função de um suposto distúrbio de aprendizagem em que os participantes do contexto escolar passam a acreditar e com o qual a criança, estigmatizada, identifica-se – relatos de experiências que evidenciam os efeitos da medicalização na vida dos sujeitos são apresentados por Moysés (2001)¹²⁵.

Esta questão dos testes psicométricos também é referida pelos estudantes de *Psicologia da Educação A* que participaram, no final do semestre letivo, de uma entrevista em grupo (embasada na proposta de grupo focal, conforme citado no terceiro capítulo deste trabalho)¹²⁶, em que se discutiu sobre a complexidade de fatores implicados na produção do fracasso escolar e a medicalização da Educação. Esta entrevista foi realizada com um grupo de três estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia: Jeremias, Marcelo e Claudia. Marcelo e Jeremias estavam cursando a segunda graduação e tinham experiência de trabalho em instituições educativas (o primeiro era professor há sete anos e dava aula em escolas particulares e o segundo trabalhava como educador em uma ONG situada em uma favela de São Paulo); Claudia cursava a primeira graduação e havia trabalhado por quatro meses em uma escola.

Ao mencionar o caráter ideológico dos testes psicométricos de inteligência, os estudantes explicitam a ideia de que estes são um instrumento a serviço da manutenção da ordem e da exclusão social e que endossam a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, desconsiderando-se a implicação do funcionamento ou da dinâmica escolar neste processo:

¹²⁵ A medicalização será abordada posteriormente.

¹²⁶ Cujo roteiro encontra-se anexo (Apêndice E).

Marcelo: Os testes, os diagnósticos, acabam servindo pra legitimar a exclusão da escola, no caso da escola pública; legitima essa exclusão porque a Psicologia é tida como (...) uma ciência neutra. E nenhuma ciência é neutra; ela [Patto] coloca bem isso.

(...) Claudia: A questão, acho que não tá no teste. O teste é consequência de que todas essas influências externas sobre o indivíduo geraram essa impressão de que vem dele. Então o teste, na verdade, é uma consequência do que essas coisas geraram...

Marcelo: ...E essa pessoa que aplica o teste (...) está sendo marionete de um sistema. Essa é a questão! (...) Essa ciência, supostamente neutra, que se diz neutra ou que quer ser neutra, pra um pai de aluno é neutra, “a” ciência, soberana ciência, o saber. Ela é neutra e ela tem a razão sempre. Mas ela tá servindo a uma ideologia, tanto na escola privada como na escola pública. Na escola privada ela serve a ideologia de classe, (...) o psicólogo manda de volta pra escola: “olha, não questione a escola, vamos nos adequar à escola”.

(...) Jeremias: Naquela página do texto da Patto que não tinha como resumir, ela enumerava o que os testes escondem sobre o fracasso escolar. E que mesmo se eles mostrassem tudo aquilo não tinha como recuperar os testes, porque aquilo não dava pra corrigir. Se você arrumasse aquilo, os testes não ficariam bons, que os testes eram o problema em si e que não dava pra melhorar os testes aqui ou ali, que a lógica dos testes era o problema.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Nesse trecho, os estudantes referem-se, portanto, ao discurso científico proferido no campo da Psicologia como um “discurso competente” (Chauí, 1981, p. 7), a que nos referimos no segundo capítulo, preconizado a partir de concepções e valores endossados pela classe dominante a serviço de seus interesses e da manutenção da ordem social, naturalizado e legitimado por psicólogos que contribuem para a disseminação de preconceitos socialmente difundidos. Como os estudantes ilustram acima, a este discurso competente é conferido o atributo de verdade e, sem o questionar, psicólogos assim como participantes do contexto escolar reproduzem-no, como porta-vozes do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, enquanto a desigualdade social é justificada, tendo a Psicologia como eficaz aliada neste processo.

Em *Psicologia da Educação A*, o fracasso escolar é discutido fundamentalmente nas aulas sobre “*perspectivas críticas a respeito do funcionamento intelectual e a questão da inteligência*”, com apresentação de seminários embasados nos textos de Macedo (2002) e Patto (2000), citados acima, bem como sobre “*preconceitos e estereótipos referentes ao funcionamento intelectual, fracasso e sucesso escolar*”, com aula expositiva a partir da leitura do texto de Oliveira (1997) e seminário com base no de Collares e Moysés (1996). Ao longo destas aulas, além do questionamento às tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, referido em parte até então, são explicitadas as dimensões social, política e institucional do processo de escolarização, envolvidas na

produção do fracasso escolar, que passarão a ser abordadas a seguir. Como nestas aulas o questionamento de tais teorizações está associado à compreensão desta complexidade e à referência a esses elementos, o modo como se realiza tal discussão será exposto no próximo tópico.

4.2.1.2 Elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos na produção do fracasso escolar

No segundo capítulo do presente trabalho, dedicamo-nos à exposição de elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais que configuram o processo de escolarização e cuja elucidação contribui para a compreensão da produção do fracasso escolar. De forma geral, referimo-nos à contextualização do sistema educacional brasileiro na sociedade capitalista vigente, de modo a atentar para o secular descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade, a política educacional pautada pela dualidade do ensino, a precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho dos professores, além de aspectos referentes às relações estabelecidas entre os participantes do contexto escolar. Diante da relevância da dimensão relacional e da especificidade de contribuições da Psicologia Escolar para a reflexão sobre o tema em questão, este será apresentado em um item à parte, enquanto passaremos a nos deter, neste momento, aos aspectos sociais, políticos e institucionais discutidos ao longo das disciplinas investigadas.

A relevância de atentar para a dimensão política do processo de escolarização a fim de compreender fenômenos que se constituem na interface entre Psicologia e Educação vem sendo enfatizada no campo da Psicologia Escolar, conforme M. Souza (2006), Viégas, Asbahr e Angelucci (2006) ilustram em seus textos.

Na Apresentação do livro *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*¹²⁷, Viégas, Asbahr e Angelucci (2006) reiteram a crítica ao reducionismo de questões sociais ao âmbito individual e ressaltam a necessidade de se analisar a constituição social e histórica dos processos escolares. Nesse sentido, ao fazer alusão às tradicionais explicações sobre o fracasso escolar por meio das quais o indivíduo é culpabilizado, afirmam que “essas concepções, essencialmente ideológicas, têm contribuído para a intensa psicologização da Educação. O psicólogo é chamado para emitir laudos, realizar avaliações ou

¹²⁷ Viégas, Lygia & Angelucci, Carla Biancha (Orgs) (2006). *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

implementar programas, buscando na criança as causas das dificuldades escolares” (pp. 11-12). E então, enfatizam que, com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, por meio da qual o homem é concebido como ser histórico e concreto, é “fundamental conhecer a realidade da escola, palco da produção de muitas dificuldades” (p. 13) e que a compreensão desta realidade escolar também envolve a análise das políticas públicas educacionais, que “imprimem marcas profundas na constituição do processo de escolarização” (p. 15). Sendo assim, acrescentam que o desvelamento das “raízes históricas, políticas e conceituais” dos projetos educacionais implementados nas redes de ensino contribui para a elucidação de suas implicações e impactos no processo de escolarização (p.15)¹²⁸.

Neste mesmo livro, em um capítulo intitulado “Políticas públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades”, M. Souza (2006) contextualiza o estudo sobre as políticas públicas em Educação no campo da Psicologia Escolar, situando-o no movimento crítico intensificado a partir do início da década de 1980¹²⁹. Diante disso, afirma que nesta perspectiva crítica, a análise dos processos que constituem o dia a dia escolar e suas relações baseia-se na concepção de que a escola é “produtora e produto das relações histórico-sociais” e envolve a compreensão da “complexidade da vida diária escolar” em que “se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos” (pp. 232-233). Ao se buscar refletir sobre tal complexidade, as políticas públicas educacionais passam a ser investigadas, atentando-se para o modo como são apropriadas no espaço escolar e “transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais e, portanto, em prática política (...), atravessando a vida diária escolar” e as relações interpessoais e institucionais que se configuram nas escolas (pp. 232;234)¹³⁰ – pesquisas sobre políticas públicas no campo da

¹²⁸ Em relação a esse aspecto, as autoras esclarecem que: “...Por trás da capa de inovação ou solução para os problemas educacionais, surge o que há de mais conservador neste campo. É dessa forma que políticas tais como a parceria com organizações não-governamentais, a elaboração de referências para a formação de professores, a exigência do projeto político pedagógico da escola, a implantação do professor coordenador pedagógico, a abolição da reprovação escolar ou a inclusão de alunos com necessidades especiais [temas abordados neste livro], na contramão da transformação profunda da realidade escolar, vêm na esteira da lógica neoliberal, embebidas que estão em um discurso economicista, embora supostamente cidadão. Dessa maneira, tais programas de governo não raro acabam acirrando mais ainda as dificuldades vividas na escola. E suas contradições são sentidas por aqueles que constroem sua vida diária, geralmente na forma de um incômodo, revelado com maior ou menor clareza de suas determinações” (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2006, p. 16).

¹²⁹ “...Pesquisar a escola, as relações escolares, o processo de escolarização, a partir dos anos 1980, significou pesquisar em uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las no contexto das políticas públicas educacionais” (M. Souza., 2006, p. 231).

¹³⁰ As considerações gerais decorrentes da análise das políticas públicas educacionais discutidas ao longo desse livro são apresentadas por M. Souza neste capítulo. Não nos deteremos a tais considerações; apenas ressaltaremos o fato de que, segundo a autora, “esta é uma das realidades mais cruéis das políticas públicas vigentes: a escola abre, deliberadamente, mão do papel de socializar os conteúdos, o saber socialmente acumulado em detrimento de transformar-se apenas em um espaço de socialização, na melhor das hipóteses e,

Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, têm se intensificado nos últimos anos; a esse respeito, ver Leite (2007), M. Souza e Cunha (2010).

No texto “Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar”, B. Souza (2007b)¹³¹ reitera alguns elementos políticos e institucionais que compõem o processo de escolarização e estão implicados na produção do fracasso escolar, mencionados no segundo capítulo do presente trabalho. A autora refere-se ao autoritarismo presente na implantação de políticas públicas na Educação (fazendo alusão à falta de discussão e de participação no planejamento dos projetos nas escolas), às recorrentes mudanças de professores ao longo do ano letivo – propiciadas, inclusive, pelos sistemas de concursos de ingresso e remoção ou pelo desgaste decorrente das condições de trabalho desta categoria profissional (que produzem constantes rupturas no processo de ensino e aprendizagem) –, às “convocações de última hora” (p. 250) de profissionais da escola por parte de órgãos centrais, como a Secretaria da Educação (que os retiram de suas atividades regulares sem planejamento prévio, de modo a revelar e favorecer a desorganização no cotidiano escolar), aos baixos salários (que implicam o acúmulo de carga de trabalho e inviabilizam o estudo e o planejamento das atividades), à ausência de espaços sistemáticos efetivamente destinados à reflexão, bem como de apoio pedagógico aos professores, à desqualificação dos saberes docentes e às “estratégias de homogeneização” (como tentativas de “formação de classes homogêneas” ou de “grupos homogêneos intraclasse” – pp. 258-261), além de práticas pedagógicas “repetitivas e desinteressantes” (p. 265). Por fim, menciona, ainda, aspectos relacionais como o preconceito e a humilhação presentes no contexto escolar.

Na disciplina *Psicologia da Educação A*, as dimensões política, social e institucional que configuram o processo de escolarização são abordadas ao se discutir sobre o fracasso escolar, que consiste em um tema trabalhado de forma mais específica nas aulas fundamentadas nos textos de Macedo (2002), Patto (2000), Oliveira (1997), Collares e Moysés (1996).

Ao longo da apresentação do seminário embasado no texto de Macedo (2002), inicia-se um movimento de questionamento de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, com destaque à reflexão sobre o caráter naturalizante, normativo e prescritivo da concepção que embasa a elaboração e utilização dos testes psicométricos de inteligência, como referido

em sua maior parte, de disciplinamento e de manutenção do *status quo*. (...) Se em outros momentos da história da educação o discurso oficial tem se aproximado da lógica do sistema de produção de bens, com o tecnicismo, atualmente vemos a aproximação à lógica empresarial, de prestação de serviços, por meio do conceito de ‘qualidade total’, presente desde os anos 1980, e de racionalização de custos. (...) A lógica neoliberal impera no campo educacional, tratando a educação como um serviço prestado da mesma natureza que a venda de produtos e bens de consumo” (2006, pp. 239-240).

¹³¹ Utilizaremos neste trabalho a 1ª edição do livro *Orientação à queixa escolar* (organizado por B. Souza), publicado em 2007. A 2ª edição foi lançada no ano de 2010.

anteriormente. Essa discussão intensifica-se no seminário referente ao texto de Patto (2000), em que ao criticar a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, subjacente a tais teorizações (com ênfase na Psicometria), os estudantes explicitam alguns elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos na produção do fracasso escolar.

No momento em que um dos estudantes responsáveis por esse seminário menciona sua experiência de trabalho em uma instituição onde há *“um aluno que destrói tudo na escola e o discurso dos professores é de que não dá pra ficar com ele na sala de aula”* (ressaltando que os laudos dos testes podem ser utilizados pelos professores como instrumento para legitimação de preconceitos e estereótipos atribuídos principalmente aos alunos pobres e para justificativa da desigualdade e exclusão social, como citado anteriormente), inicia-se um debate sobre a culpabilização dos indivíduos. Nesse contexto, ao implicar a escola na produção e reprodução de questões como a indisciplina e a violência, por exemplo, a docente Anita e os estudantes referem-se a alguns aspectos que configuram o processo de escolarização como a conjuntura social vigente, a falta de investimento do Estado na Educação, políticas públicas educacionais, condições de trabalho e grande número de alunos por sala de aula nas escolas:

CENA V

Estudante do seminário 2: *...Tem um aluno que destrói tudo na escola e o discurso dos professores é de que não dá pra ficar com ele na escola (...). Os professores se utilizam desses laudos pra justificar. (...) E o que os psicólogos aprendem a fazer é o teste.*

Estudante 1: *Talvez a escola não tenha estrutura pra lidar... Com quarenta alunos na sala de aula, lidar com isso é difícil. Será que é só problema do psicólogo?*

Estudante do seminário: *Não é problema psicológico. A escola se isenta da responsabilidade.*

Docente: *A escola não vê que ela reproduz e produz essa situação. Ela é produtora de problemas, indisciplina, violência. E o aluno sofre também, em função do que vive nas relações, como o processo de discriminação, exclusão.*

Estudante 2: *Mas tem muitos alunos que sofreram muitos problemas em casa. Vai o problema pra escola, como pais desorientados. A escola não tem essa estrutura esperada e não faz papel nenhum.*

Estudante do seminário: *A ideia não é apontar culpados. A autora critica os testes, que legitimam.*

Docente: *Estamos falando de política educacional...*

Estudante 2: *Tem uns alunos fedidos na escola.*

Docente: *... de trabalhar com muitos alunos em sala de aula, as políticas educacionais e as condições profissionais, ter menos alunos por sala...*

Estudante do seminário: *Os problemas existem. A escola tá dentro de um meio com sérios problemas sociais. Patto é marxista. Ela pergunta a quem a escola serve. A crítica é em cima do*

poder. A quem servem a escola e os testes? Os professores buscam culpar os alunos, como bodes expiatórios, com base científica.

(Registro de observação em aula)

Esta cena também ilustra a repetição e a ruptura de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, presentes em seu discurso, assim como evidenciam as respostas dos estudantes de *Psicologia da Educação B* à questão sobre os índices do SARESP, citadas no item anterior. Enquanto alguns reproduzem ideias associadas à teoria ambientalista, segundo a qual o ambiente familiar é responsável pelo fracasso escolar (*“Mas tem muitos alunos que sofreram muitos problemas em casa. Vai o problema pra escola, como pais desorientados”*) ou argumentam em defesa dos testes psicométricos de inteligência, situando o problema no aluno (*“Mas o teste não pode ser positivo, no sentido de ajudar [a identificar um problema da criança]?”*), outros criticam estas concepções, buscando elucidar seu caráter ideológico e referem-se à culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar que lhes é subjacente (*“A ideia não é apontar culpados”*; *“Os professores buscam culpar os alunos, como bode expiatório, com base científica”*). Nesse sentido, posteriormente (na aula seguinte), ao tratar da medicalização da Educação – que será referida no próximo item – Anita reitera o questionamento do reducionismo de fenômenos sociais ao âmbito individual, referindo-se à culpabilização do indivíduo por questões que são socialmente constituídas: *“Não é a criança que é desatenta; é a sociedade. Falta de foco é da nossa sociedade e isso é colocado na criança, mas é da organização social; uma forma de vida que produzimos na sociedade. Mas culpa o indivíduo por problemas que são sociais, com ajuda destes testes. A escola lava as mãos...”* (Registro de observação).

Ao final da cena acima, o estudante faz alusão ao referencial teórico que embasa o trabalho de Maria Helena Patto, referindo-se ao pensamento marxista que fundamenta esta perspectiva crítica em Psicologia Escolar e ressalta que esta concepção implica o desvelamento do caráter ideológico e das relações de poder que configuram os fenômenos investigados (neste contexto, o estudante questiona a serviço de quem estariam a escola ou a Educação e, mais especificamente, os testes psicométricos de inteligência, que consistem no tema da discussão).

Diante disso, em outro momento da apresentação deste seminário, Anita e os estudantes reiteram o materialismo histórico como base teórica e metodológica desta perspectiva crítica, por meio da qual se busca ir à raiz dos fenômenos investigados, de modo a compreender sua constituição social e histórica, atentando para a realidade concreta e as

condições objetivas que os compõem. Remetem-se, ainda, ao conceito de ideologia utilizado nesta perspectiva, referindo-se à ideia de "ocultamento do real", tal como indica Chauí (1981, p. 3 – conforme visto no segundo capítulo) e, portanto, segundo Patto (1996, p. 51), ao ocultamento do fato de que “as divisões sociais são divisões de classe”, endossado pelas tradicionais teorizações por meio das quais o fracasso escolar é reduzido ao âmbito individual, de modo a “diz[er] ao excluído que a culpa é dele” (Registro em aula). Nesse sentido, referem-se à crítica à “coisificação do sujeito”, em alusão à reificação do homem, ou seja, à inversão na relação entre o homem e as coisas, ou tal como citado no segundo capítulo do presente trabalho. E então, ao enfatizar a necessidade de atentar para a dimensão social envolvida neste processo, ressaltam a importância da articulação entre Psicologia e Sociologia para a compreensão dos fenômenos investigados nesta interface com a Educação, além de se analisar a história da constituição da Psicologia como ciência e de compreender os pressupostos teóricos e epistemológicos que embasam as concepções sobre o fenômeno estudado:

CENA VI

Docente: A autora leva em conta o contexto concreto, social.

Estudante do seminário 1: Tem um trecho em que ela fala que se diz ao excluído que a culpa é dele. Ela cita Chauí, no argumento científico que oculta, quando fala sobre ideologia, como o pensamento marxista. Muitos psicólogos não têm acesso ao materialismo histórico em sua formação e os testes são uma coisa com que o psicólogo se identifica; os testes são constitutivos da identidade do psicólogo.

Docente: Para ser educador, tem que pensar qual sua concepção de homem e de sociedade. ‘Educação é política’, como diz Paulo Freire.

Estudante do seminário 1: Essa ciência [Psicologia] foi criada em um tempo, um contexto social. E a discussão é para analisar a raiz, que é a linha do materialismo histórico, para entender a Psicologia. Os psicólogos precisam pensar o seu pensamento, com o materialismo histórico; conhecer os pressupostos filosóficos e as bases teóricas das técnicas adotadas. A autora critica a coisificação do sujeito. (...) Patto fala que a Psicologia está aprisionada ao tecnicismo e que a única saída é a aproximação da Psicologia com a Sociologia, em uma perspectiva materialista histórica, que vai à raiz; ela fala do problema de olhar só o indivíduo. Diz que a partir do materialismo histórico, busca ‘definir os compromissos históricos, localizar a perspectiva que o constitui e descobrir a visão de mundo da classe que apresenta este conhecimento como universal’.

Estudante do seminário 2: É sensacional essa perspectiva! Ela [Patto] fala sobre o discurso ideológico e que graças às lacunas desse discurso, ele se apresenta como coerente. Diz que o teste é criado por uma ciência que serve a fins ideológicos, de dominação. Aqui na página 79 ela resume o que os testes omitem, falando sobre toda a questão da escola e do Estado. Pena que não vai dar tempo de ler isso pra vocês. Ela resume tudo aqui. E diz que os testes são ideológicos e atendem os interesses de uma determinada classe social.

Neste trecho, ao reiterar o caráter ideológico dos testes psicométricos de inteligência ou, de modo geral, das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, mencionando as lacunas do discurso competente (como citado anteriormente com base nas considerações apresentadas por Chauí, 1981), o estudante refere-se à “*página 79*” do texto de Patto (2000)¹³², em que esta sintetiza a articulação entre as dimensões social, política, institucional e relacional que configuram o processo de escolarização. Neste parágrafo, a autora enfatiza que os laudos dos testes psicométricos de inteligência omitem os fatos de que: na sociedade capitalista, alicerçada na divisão de classes e a serviço da manutenção da ordem social e dos interesses da classe dominante, impera o histórico descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade; a política educacional propicia o sucateamento da escola pública; a precariedade das condições de trabalho, incluindo os baixos salários dos professores, é desfavorável à qualidade do ensino, revela e produz desrespeito e frustração; a vida escolar concretiza essas condições objetivas em práticas educacionais e administrativas que produzem efeitos no processo de escolarização; as relações pessoais no contexto escolar reproduzem e são produtoras de humilhação, exclusão e preconceito; e tudo isso é vivido com sofrimento por alunos que são identificados como culpados pelo fracasso escolar, expressando a inversão que se opera ideologicamente (p. 79).

Ainda na disciplina *Psicologia da Educação A*, o fracasso escolar, introduzido na aula referida acima, continua a ser discutido ao longo da aula seguinte, em que os estudantes apresentam seminários com base nos textos de Oliveira (1997), Collares e Moysés (1996).

Durante o seminário sobre o primeiro texto, ao questionar a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, Anita e os estudantes reiteram a necessidade de compreender a diversidade de fatores implicados em sua produção, atentando para a contextualização do sistema educacional, que se constitui historicamente, para as políticas públicas educacionais vigentes e para a grande quantidade de alunos em sala de aula. Nesse contexto, intensifica-se a problematização da culpabilização do professor pelo fracasso escolar e, novamente, a crítica ao reducionismo das explicações sobre o fracasso escolar ao âmbito individual convive com a reprodução desse discurso, não apenas entre afirmações de diferentes estudantes, mas ao

¹³² Este trecho (da página 79) do texto de Patto é citado (coincidentemente) na página 79 do segundo capítulo do presente trabalho.

longo da argumentação de uma mesma pessoa, cujo discurso expressa esta contradição, assim como foi mencionado no item anterior.

Enquanto um estudante busca explicitar a complexidade envolvida no fracasso escolar, refere-se à ideia de que a falta de interesse seria uma das causas para a não aprendizagem, em coerência com o ideário liberal do esforço pessoal. Diante da intervenção da docente, que questiona a origem desta falta de interesse, a fim de propiciar uma reflexão sobre tal argumentação focada no aluno, outro estudante passa a mencionar a “*possibilidade de chegar na série mais avançada sem o conteúdo*”, referindo-se à política pública de Progressão Continuada e ao número de alunos em sala; ao mesmo tempo, enquanto começa a relativizar a culpabilização do professor, faz referências ao diretor, de modo a manter a atribuição do fracasso escolar a explicações centradas no indivíduo, representado pela figura de um profissional da escola. Ao longo dessa discussão, ao propiciar o questionamento do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, além de reiterar alguns fatores implicados nesse processo, conforme mencionado anteriormente, Anita reporta-se à associação direta entre fracasso escolar e formação de professores (que será abordada no próximo item):

CENA VII

Estudante 1: *O fracasso escolar é muito complexo. Muitas coisas podem influenciar, inclusive a ideia que temos de fracasso escolar. Muitas são as situações. Pode ver o que acontece numa escola e pensar que é assim em todas. A escola é um espaço de muita diversidade, principalmente a pública. Tem milhões de fatores que podem provocar o fracasso escolar. Não há como você aprender o que você não quer; se não tem o interesse, não aprende.*

Docente: *Mas de onde vem esse não querer?*

Estudante 2: *Tem a indisciplina, muitos alunos na sala, a possibilidade de chegar na série mais avançada sem o conteúdo... Vejo muitos comportamentos terríveis dos professores, mas tenho medo de considerar que é só o professor; tem o diretor da escola.*

Estudante do seminário: *E também o professor responde ao que a escola espera dele.*

Docente: *Não devemos pensar que sai a culpa do aluno para o professor. Quando dizemos escola, falamos de estrutura da escola. O professor também faz parte disso, mas faz parte do contexto educacional, que é histórico, tem políticas públicas, o número de alunos por sala.*

Estudante 3: *O insucesso do aluno também é o meu, que sou professora. É pura ilusão achar que é só o professor. Tem que trabalhar a postura do aluno, mas tem situações em que o professor é muito bom, mas não é só isso.*

Docente: *Tem uma autora, Denise Trento, que tem um texto¹³³ que questiona o foco na formação dos professores, no nível individual, enquanto a questão é mais estrutural...*

(...) Estudante 3: *Temos que pensar como um todo.*

(Registro de observação em aula)

Por fim, durante a apresentação do seminário sobre o texto de Collares e Moysés (1996), diante deste movimento, produzido ao longo das aulas, de problematização da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, de modo a se mencionar elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos neste processo, uma estudante expressa indignação ao se referir a dois aspectos: o primeiro consiste na implicação do Estado na produção do fracasso escolar (começando a se referir – por meio de uma vaga alusão – à dualidade do ensino, que expressa o interesse do Estado pela manutenção da desigualdade social); e o segundo, em uma situação de sua experiência profissional em uma escola, em que presencia a atribuição de um “problema” a uma aluna, por parte de uma professora: *“E o Estado também favorece [o fracasso escolar]. Ele precisa de mão de obra, tem interesse em dar certo conteúdo pra aquele... É um absurdo! Na escola em que eu trabalho, um dia a professora auxiliar falou que uma menina tem problema e fiquei indignada!”* (Registro de observação em aula). Esta estudante, responsável pela apresentação do seminário, inicia sua argumentação situando o reducionismo de explicações sobre o fracasso escolar ao âmbito individual como uma expressão da cotidianidade na sociedade capitalista, em que impera o senso comum e a naturalização dos fenômenos, enquanto se oculta sua constituição social e histórica: *“Na sociedade burguesa, tudo entra no cotidiano e se torna senso comum. A sociedade coloca o fracasso escolar na criança. É mais fácil dizer que ela tem déficit de atenção, é mais fácil para a escola. Também culpa o professor, sem analisar o que está por trás”* (Registro em aula).

Estes elementos sociais, políticos e institucionais que configuram o processo de escolarização e estão envolvidos na produção do fracasso escolar também são referidos pelos estudantes desta disciplina que participaram da entrevista em grupo (grupo focal), no último dia de aula de *Psicologia da Educação A*. Ao iniciar o questionamento da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, os estudantes fazem alusão à infraestrutura das escolas, bem como à falta de sentido e à desmotivação, produzidas no contexto escolar:

¹³³ Anita refere-se ao texto de Denise Trento R. de Souza (2006), intitulado “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”, que será citado no item sobre fracasso escolar e formação de professores.

Karina: *Com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a questão ‘por que o aluno não aprende?’ é uma falsa pergunta. E por que vocês acham que essa seria uma falsa pergunta?*

Marcelo: *Porque o aluno não é o sujeito da não aprendizagem dele.*

Karina: *E por que ele não é o sujeito da não aprendizagem?*

Marcelo: *Exatamente porque ele...*

Claudia: *... são vários fatores...*

Marcelo: *... ele não aprende por algo que é externo a ele...*

Karina: *E quais seriam esses fatores?*

Claudia: *Ah, colegas de classe, professores, a própria estrutura da escola... Como as coisas funcionam dentro da escola. Pode ser coisas, assim, inúmeras. Às vezes até alguma coisa em casa também, pode ser muitas coisas..., então, essa pergunta é muito simplória.*

(...) Marcelo: *Da minha experiência, pelo que eu vejo, muita desmotivação; a escola desmotiva, ao longo dos anos ela vai desmotivando, portanto a não aprendizagem vai ficando mais aguda. Com o passar do tempo a escola vai ficando mais desinteressante, as matérias vão ficando mais desinteressantes...*

Jeremias: *... Sem sentido, né?*

(...) Marcelo: *Eles não são felizes na sala de aula e eu acho que por isso, assim, isso é uma causa pra mim, importante... pro fracasso.*

(Entrevista em grupo com estudantes)

Em alguns momentos do seu discurso, a complexidade de fatores implicados na produção do fracasso escolar é referida de um modo mais amplo, sem se especificar alguma de suas dimensões (social, política, institucional ou relacional): *“É muito complexo Não tem uma explicação, não dá mais pra dizer ‘é isso!’ ou ‘é aquilo’. Não, eu não sei, pode ser isso, pode ser aquilo, pode ser um milhão de coisa...”* (Jeremias – Entrevista em grupo). Neste contexto, remetem-se à ideia de que há uma diversidade de elementos, articulados entre si, envolvidos no processo de escolarização, em contraposição ao estabelecimento de uma relação de causa e efeito entre o fracasso escolar e uma justificativa pontual, como, por exemplo, alguma explicação centrada no indivíduo.

Ao serem questionados sobre a dimensão social e política envolvida na produção do fracasso escolar, estes estudantes evidenciam a contribuição do pensamento marxista para a compreensão desta dimensão. Referem-se à desigualdade social como base da sociedade capitalista e ao sistema educacional a serviço da manutenção da ordem social. Nesse sentido (a partir da “vivência”, mais do que da “leitura”), Jeremias faz alusão à falta de interesse do Estado em investir na educação pública de qualidade, a fim de manter a exploração da classe dominante sobre a dominada (*“Pra você manter as pessoas pobres num nível inferior de conhecimento, porque elas vão preencher os cargos que a classe dominante não vai preencher”*). Sendo assim, os estudantes consideram que a função da escola seria reproduzir a desigualdade social e a lógica

do acúmulo do capital e, além disso, fazem menção ao desinteresse do Estado em oferecer uma formação crítica aos educadores, que propicie, por exemplo, a reflexão sobre o caráter ideológico de instrumentos como o teste psicométrico de inteligência:

Karina: Como vocês veem o papel do Estado na produção do fracasso escolar e o secular descaso em investir no ensino público de qualidade?

Jeremias: É meio simplista, mas eu tendo a olhar pra isso do ponto de vista que eu creio ser marxista. Existe uma classe social que é a dominante; essa classe social precisa de mão de obra. Então, a minha hipótese, que é de vivência, não é de leitura..., eu imagino que o sistema capitalista precisa de um meio pra manter as pessoas subordinadas. Porque quem é que vai servir cerveja? Quem é que vai montar carro? Quem é que vai limpar a casa? Quem é que vai cuidar de bebê? E se todo mundo tiver curso superior, se todo mundo for advogado ou médico, quem é que vai fazer isso? Quem é que vai recolher o lixo da rua? Então eu tendo a pensar no sistema escolar como uma reprodução da lógica capitalista de necessidade de produção de mão de obra. Pra você manter as pessoas num nível inferior de conhecimento, porque elas vão preencher os cargos que a classe dominante não vai preencher. Porque eu discuti isso com meus alunos, eu falei pra eles: 'Minha mãe foi doméstica, eu trabalhei como servente de pedreiro na idade de vocês. Eu não vejo problema nenhum nisso. Não é humilhante, não é degradante; a questão é: por que só a gente que é direcionado pra isso?' Porque eu falei: 'Filho de rico vai escolher se ele vai ser médico doutor, se vai ser advogado, se vai ser delegado. Ele escolhe. A gente não. A gente vai escolher se vai ser garçom, se vai ser lixeiro, se vai ser professor...'. E, na melhor das hipóteses, é ser professor... E você acaba sendo mais direcionado. Então eu discutia muito isso com eles. Mas entrar na universidade também começou a dar uma balança nessa visão, de que talvez não seja tão característico... O professor ['X'] levantou essa hipótese, de que algumas ações do Estado talvez não tenham a função de exclusão ou de dominação, talvez tenham outra função e talvez seja importante olhar esses dois lados.. Mas eu ainda tendo a acreditar, ainda tendo ao marxismo. Porque explica bem melhor o que eu sempre vivi, dessa questão da exclusão, de você ser direcionado.

Karina: E o que vocês pensam sobre isso?

Marcelo: É, esse Estado investe na escola, mas de forma bem ínfima, de forma a não mexer muito no que tá acontecendo.

Claudia: Não é um grande investimento, é um investimento aparente.

Marcelo: É, existe um investimento. Aí você pode falar: 'Então, vamos pôr computador na sala de aula, vamos criar mais salas de aula, pôr carteiras mais confortáveis, vamos, enfim, melhorar a estrutura física da escola'... E o professor, por exemplo? Você não tá pensando em fazer uma formação mais crítica com esse professor, pra que ele comece, pelo menos, a olhar pra esses testes que ele recebe como verdades, por exemplo, comece a pensar de uma forma diferente. 'Isso não me interessa!'

Jeremias: Ele seria capaz, pelo menos, de pensar a função da escola, né?

Karina: E qual seria a função da escola?

Jeremias: Na sociedade capitalista eu imagino que reprodução da lógica.

Claudia: E dinheiro! (risos)

Jeremias: É, de reprodução da estrutura, de produção do mercado de trabalho. Eu entendo que as pessoas vão ser direcionadas de acordo com a classe social.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Em continuidade a esta discussão, os estudantes fazem alusão à diferença da qualidade do ensino oferecido em escolas públicas situadas em bairros socioeconomicamente favorecidos e bairros na periferia da cidade. Ao analisar esta questão, apresentam as hipóteses de que a condição social dos moradores do bairro influenciaria a qualidade do ensino, de que o bairro privilegiado receberia mais recursos financeiros para a infraestrutura das escolas e que as expectativas e condutas dos educadores seriam distintas em cada contexto; tais aspectos, portanto, estariam implicados na qualidade do ensino, segundo os estudantes.

Na disciplina *Psicologia da Educação B*, os elementos sociais, políticos e institucionais que compõem o processo de escolarização também são enfatizados.

Durante uma discussão sobre o fracasso escolar, alguns estudantes questionam a política da Progressão Continuada (“*A Progressão Continuada é um absurdo!*”), referindo-se à ideia de que o intuito de sua implantação consiste em aprovar automaticamente os alunos até chegarem ao Ensino Médio, a fim de mascarar os índices de evasão e repetência que comprometem o Governo; e acrescentam que tal medida propicia o acesso ao Ensino Médio sem que se esteja alfabetizado. Diante disso, explicitam que esta política pública serve aos interesses do Estado, afirmando que “*é muito confortável para o Governo que a escola não ensine*” e que no sistema educacional brasileiro vigente “*não se tem nem noção de cidadania*”. E, então, fazem alusão a necessidades básicas que deixam de ser supridas pelo Estado nas instituições de ensino e à falta de conhecimento da população em relação a seus direitos, o que contribui para a manutenção da ordem social. Conforme mencionado anteriormente, alguns estudantes dessa disciplina fizeram alusão à Progressão Continuada ao responder à questão entregue no primeiro dia de aula, de modo a criticar a arbitrariedade do critério de reprovação em que se prioriza o número de faltas, independente da efetiva transmissão e assimilação do conteúdo.

Uma relevante análise sobre a política da Progressão Continuada é realizada por Lygia Viégas em suas pesquisas de mestrado (2002) e doutorado (2007), nas quais a autora apresenta a contextualização histórica de sua implantação nas escolas estaduais de São Paulo, o caráter ideológico da concepção que embasa sua elaboração e as implicações de sua efetivação no processo de escolarização, ou mais especificamente, na vida diária dos participantes do contexto escolar. No texto “Regime de Progressão Continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores”, Viégas (2006) elucida o fato de que visando mascarar os altos índices de evasão, exclusão e repetência que caracterizavam o quadro educacional paulista, esta política “não transforma a essência do

fracasso escolar, mas apenas o que dele aparece (no caso, a reprovação)”, enquanto propicia a manutenção da “*exclusão* que, *no interior da escola*, atinge alunos e professores” (e que se tornou mais sutil), da humilhação e do preconceito no contexto escolar, do mal-estar e da resistência docente e da “falta de espaços coletivos de reflexão sobre os rumos e o papel da educação pública atual” (pp. 161;183 – grifos da autora)¹³⁴.

Ao mencionar a necessidade atentar para as políticas públicas educacionais vigentes, buscando compreender a realidade concreta das escolas, Clarice ressalta a importância de conhecer a especificidade das implicações dessas políticas na vida diária escolar de cada escola estudada. Este aspecto, bem como a explicitação da dimensão social e política do processo de escolarização são aprofundados em uma aula sobre “*algumas contribuições da Psicologia à Educação: o encontro com a etnografia*”, fundamentada nos textos de Ezpeleta e Rockwell (1989) e Rockwell (2009), em que a docente se refere a contribuições da pesquisa etnográfica para compreensão de fenômenos centrados na interface entre Psicologia e Educação, tendo a escola como objeto de investigação.

Nesse contexto, Clarice situa a “*perspectiva etnográfica*”, ou mais especificamente, uma “*abordagem crítica em etnografia educacional*”, originária da Antropologia e embasada na “*releitura de autores marxistas, como Lukács e Gramsci, além de Bourdieu e Heller*”, tendo como referência o trabalho das autoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell. Ressalta que com base nessa perspectiva, o estudo do fenômeno investigado apresenta como ponto de partida a compreensão da “*história do país e das profundas desigualdades sociais*”, de modo a atentar para a “*construção social da escola*”, considerando-se o conhecimento produzido sobre a cultura escolar importante instrumento para se pensar a sua transformação. E ao se eleger a escola como objeto de estudo, esta é concebida como uma expressão “*local e particular*” desse contexto social e político, ou seja, não seria “*mero reflexo*” ou exclusivamente determinada pela presença estatal (como em uma concepção crítico-reprodutivista) e sim constituída por uma “*história documentada*” – homogênea, calcada nesse contexto social e político – que se entrecruza com uma “*história não-documentada*” – plural, heterogênea, que revela a dimensão cotidiana da vida escolar (Registro em aula).

¹³⁴ De acordo com Viégas, “de fato, a Progressão Continuada dá continuidade à história de políticas públicas que não se propuseram a enfrentar as complexas contradições presentes no sistema educacional que têm contribuído para a produção de seu fracasso: a defesa da democratização da escola com uma forma autoritária de implantação; a argumentação em nome da cidadania associada ao preconceito em relação aos alunos pobres. Como consequência, pois, não se tem a transformação da realidade excludente da escola, mas a potencialização de outros sintomas seus, que, no entanto, não mais se refletem nos índices educacionais” (2006, p. 175-6).

Desse modo, a docente acrescenta que as escolas, em que se configuram “reprodução, diferenciação, resistência, negociação, inclusão e exclusão, apropriação, produção e formação cultural”, são investigadas em seu dinamismo e contradições, em sua realidade concreta e viva, na confluência entre as presenças civis e estatais, ou entre as condições objetivas que constituem a sociedade e a instituição escolar e os sujeitos, que são “produtores e produto desse contexto” e “dão uma existência concreta à escola, que não é coerente e nem homogênea”, mas plural e contraditória (Registro em aula). A fim de explicar tais ideias aos estudantes, Clarice afirma:

A escola é uma unidade concreta, uma construção social viva, com histórias pessoais e coletivas, uma versão local e particular desse movimento social. E como ajudamos a registrar essa história? Se ela não é apenas reflexo dos movimentos sociais, também não entendemos o que acontece nela se não a situarmos no contexto social; vemos a dinâmica contraditória do dia a dia da escola. Na história não documentada, todos se apropriam das prescrições estatais e constroem a escola; essas prescrições são reinterpretadas pelos sujeitos da vida cotidiana, que se apropriam e dão existência concreta a essa política. Por exemplo: aquela política pública chamada ‘São Paulo faz escola’, em que foi determinada a distribuição de apostilas padronizadas no currículo das escolas. Essa política expressa mecanismos de controle sobre as escolas e mesmo assim, a diversidade na utilização e no modo de lidar com as apostilas é muito grande; alguns profissionais da escola rechaçam totalmente (uma diretora, por exemplo, jogou fora) e outros fazem adesão. É a mesma determinação do Estado e os sujeitos ressignificam e se apropriam de forma diferente. Os atores escolares concretos reinterpretam e ressignificam projetos, normas, lei; dão uma cara singular. E captar essa dinâmica singular enriquece o trabalho de investigação.

(Clarice – Registro de observação em aula)

Diante disso, a docente esclarece que fazer pesquisa etnográfica na escola implica “retomar a dimensão do sujeito” e “adentrar a trama complexa de relações interpessoais”¹³⁵, sem se restringir ao “psicologismo” ou ao “sociologismo” – centrados em determinações diretas referentes ao indivíduo abstrato ou ao contexto social – e, sim, na consideração do sujeito histórico e dessa história acumulada (documentada e não documentada), com “a concretude dos sujeitos que se apropriam desse contexto” (Registro de observação).

Conforme mencionamos no segundo capítulo, esse questionamento referente ao psicologismo e ao sociologismo é explicitado por D. Souza (2006, p.480) ao ressaltar a necessidade de superação de teorizações sobre aspectos relativos à escolarização, centradas fundamentalmente na consideração de determinações sociais, econômicas e políticas (sociologismo) ou na supervalorização da dimensão psíquica (psicologismo) em suas

¹³⁵ Essa questão será abordada posteriormente, no item “Relações intersubjetivas que constituem e são constituídas na vida diária escolar”.

explicações acerca de questões escolares (p. 480). Neste texto, indicado como bibliografia básica nesta disciplina, a autora refere-se à realização de pesquisas no campo da Psicologia Escolar, voltadas para compreensão da “realidade escolar cotidiana com suas práticas e seus processos concretos, construídos por sujeitos históricos”, de modo a se atentar para as relações entre esses sujeitos no contexto escolar social e historicamente constituído (p. 480).

Essa crítica tanto ao determinismo psicológico quanto ao sociológico é reiterada por um estudante na prova final desta disciplina. Este estudante atenta para o risco de que a compreensão de diversas dimensões (com destaque para a social, política e institucional) do processo de escolarização envolvidas na produção do fracasso escolar propicie a reprodução de um discurso fatalista ou determinista (de modo a se estabelecer uma relação de causa e efeito entre estas dimensões e o fracasso escolar ou em conformidade com uma perspectiva crítico-reprodutivista), de modo a apresentar um caráter tão conformista quanto o reducionismo de fenômenos social e historicamente constituídos ao âmbito individual. Sendo assim, ilustra o mecanismo ideológico subjacente a esse reducionismo, que, por meio da normatização e adaptação do indivíduo, serve à manutenção da ordem social, enquanto seus questionamentos acerca da realidade escolar são silenciados. E então, para além do psicologismo ou do sociologismo, enfatiza a participação do sujeito nesse processo, não como passivo reprodutor das condições e relações sociais, mas como seu produto e produtor, de modo a buscar espaços e formas de resistência e anúncios de transformação, que se operam nas lacunas e contradições do processo de escolarização:

Se, por exemplo, adotarmos a concepção de fracasso escolar como questão institucional ou política, podemos cair em um fatalismo tão conformista quanto a individualização do problema. Porém, conforme analisado por Patto (1996), ainda que a instituição escolar aja segundo critérios excludentes, os sujeitos que compõem este lugar, em determinada posição na lógica da divisão do trabalho, não são completos autômatos dentro da burocracia. (...) A individualização de um problema social mais amplo é típico da nossa sociedade contemporânea e muitas vezes a Psicologia serve como instrumento de subordinação do indivíduo a um sistema que lhe é estranho através da patologização de seu comportamento. (...) A insatisfação e a decepção do docente, que poderiam ser vistas como indícios de que algo não vai bem na escola, também podem ser tratadas com medicamentos – isso dentro de um discurso onde a tragédia social é de exclusiva responsabilidade do indivíduo fragmentado de sua sociedade, e no qual suas emoções e comportamentos podem ser adequados pelo consumo de uma mercadoria que trata de colocar o indivíduo de volta ao seu estado ideal. (...) O problema seria então como contornar os conflitos gerados pela instituição que se contradiz em sua própria estrutura. O pequeno espaço que se abre aos alunos, ou mesmo professores, para manifestações de insatisfação, deve ser trabalhado ao ponto de transformar estas insatisfações, que podem resultar em fracasso, em potencial criativo e transformativo das normas e espaços de coerção.

(Trecho de prova de um estudante)

Em provas de outros estudantes esse caráter ideológico do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual é retomado, fazendo-se alusão à inversão e à abstração presentes no movimento de supressão da reflexão sobre as condições concretas envolvidas na produção do fracasso escolar e em sua atribuição ao indivíduo, com base na legitimação científica do preconceito. Nesse sentido, ao questionar tal reducionismo, os estudantes enfatizam a dimensão social e histórica do fracasso escolar, referindo-se ao secular descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade numa sociedade alicerçada na divisão de classes:

Um aspecto recorrentemente citado é a suposição, por parte dos educadores, da baixa capacidade de aprendizagem dos alunos pobres, o preconceito social. Patto (1996) [menciona] a abstração e a inversão ideológica presentes na psicologia educacional: o fracasso escolar é explicado como inerente ao aluno, que o desenvolveria sozinho. Com isso, o Estado não tem necessidade de desenvolver estratégias para propiciar o desenvolvimento desses alunos, já que a predisposição ao fracasso escolar é tratada como característica da porção mais pobre da população. A autora afirma que a despeito de se perceber a natureza política do fracasso escolar (apontando-o como consequência de incapacidade pessoal), a concepção de deficiência moral e psíquica das famílias pobres é legitimada por pesquisas que ‘transformam em ciência’ essa visão ideológica de mundo. Isso justifica a ineficácia das ações pedagógicas, fazendo com que não pareça necessária a reflexão sobre o problema. Quanto maior essa falta de reflexão, ou alienação, mais tênue se torna o limite entre senso comum e ciência (Patto, 1996).

(Trecho de prova de uma estudante)

Mais uma vez, imputar responsabilidade a algum desses [alunos, professores ou pais] sob o termo de ‘culpa’ é complicado. Parece, pois, que o problema é estrutural e histórico. Analisemos o texto de Maria Helena Patto, ‘Para uma crítica da razão psicométrica’. Muito claro quando a pesquisadora nos diz que ‘o ensino público brasileiro de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) tem uma história marcada pelo descaso do Estado pela escola para o povo’ (p. 79). Assim, quem teria condições estruturais de implementar não algumas, mas todas escolas de qualidade verdadeira seria o Estado e este peca por precarização porque algumas linhas acima a pesquisadora nos lembra que ‘numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e, por consequência, o poder político’ (idem, ibidem). (...) Muito se diagnosticou essas crianças sem contudo se perguntar o tipo de escola pública que o Estado brasileiro oferecia a suas crianças, sua estrutura viciosa e anacrônica. Portanto, se é para falar em fracasso escolar, melhor dizer fracasso do Estado ou de suas políticas para a educação brasileira...

(Trecho de prova de um estudante)

Por fim, alguns elementos sociais, políticos e institucionais também são mencionados por quatro estudantes do curso de Licenciatura que participaram da entrevista em grupo (grupo focal) no último dia de aula da disciplina *Psicologia da Educação B*: Helena, Horácio, Gisele e Joselita. No período em que a entrevista foi realizada, Helena estava cursando o último ano tanto do Bacharelado em Biologia, quanto da Licenciatura; antes da graduação, realizou um curso técnico em Nutrição e afirmou pretender atuar profissionalmente na área da Educação depois de finalizar a graduação; seu contato com escolas era decorrente de experiências de estágio em ambos os cursos. Horácio também estava no último ano da Licenciatura e do Bacharelado em História e trabalhava em um museu. Gisele estava cursando História e atuava como professora desde os 14 anos de idade, inicialmente voltada para alunos com deficiências visuais e depois em escolas particulares de línguas estrangeiras. E Joselita havia concluído o Bacharelado em Letras, estava finalizando a Licenciatura e trabalhava em um museu.

Um primeiro aspecto a ser destacado no discurso desses estudantes consiste na discussão sobre o conceito de fracasso escolar. Segundo eles, diante das aulas ministradas nessa disciplina, foi possível compreender que o uso do termo “fracasso escolar” propicia o questionamento da culpabilização do aluno e a ampliação da consideração de diversos fatores que configuram o processo de escolarização e estão envolvidos em sua produção, de modo a se atentar para sua constituição social (*“já não [se] entende o aluno como fracassado, mas todo o sistema gerando o fracasso”* – Gisele, Entrevista em grupo). Nesse sentido, a identificação do fracasso como “escolar” contribui para a implicação da instituição escolar (bem como do sistema educacional e do contexto social em que a escola se constitui e das práticas e relações que compõem o processo de escolarização) nesta produção, em oposição à ideia de que o fracasso seria do aluno ou do professor (segundo Helena, *“o termo fracasso escolar acaba sendo mais abrangente”*). Sendo assim, ao questionar a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, tal como preconizam as tradicionais teorizações, os estudantes reiteram a complexidade de sua produção (*“[essas teorias] procuram um culpado pelo fracasso escolar, como se não fosse uma construção bem mais complexa do que um só fator”* – Joselita).

Em continuidade à alusão ao conceito de fracasso escolar, os estudantes ressaltam que o termo “fracasso” – apesar de estar vinculado à palavra “escolar” – também poderia remeter à ideia de “*fracassado*”, ou seja, de que o aluno seria visto como fracassado, de modo a se possibilitar a reprodução do reducionismo ao âmbito individual, com base na prerrogativa de que este aluno não se adapta às exigências impostas pelo sistema educacional ou aos valores,

condutas e normatizações preconizadas pela conjuntura social em vigor: “É por isso que eu compartilho com Helena do desconforto em relação ao termo ‘fracasso escolar’; ele guarda muito essa ideia de ‘aquele que não aprende’ (...), mas no processo escolar tem muito mais coisa envolvida” (Gisele) ou “[O fracasso escolar pode ser associado à ideia de] inadequação do aluno no sistema (...). Ainda tenho um pouco de preconceito com relação a esse termo, apesar de que por um lado, ele colaborou por tirar a culpa toda de cima do aluno” (Helena).

Diante de tal consideração, um dos estudantes afirma que a necessidade de se instituir o aluno “fracassado” é produzida e incitada pelo próprio sistema de ensino ou pela instituição escolar, a fim de garantir a manutenção de seu funcionamento e o incentivo à formação do grupo de alunos “bem-sucedidos”; nessa linha de argumentação, o estudante explica como a necessidade da existência de um dos polos nessa relação justifica a do outro polo – o que expressa o mesmo mecanismo da relação de poder entre os opressores e os oprimidos que se opera nesta sociedade calcada na divisão de classes:

Horácio: Parece que a própria escola tende a criar uma forma de [manter os fracassados]. Sem os fracassados não tem porque você estudar mais, então os fracassados são mantidos pela própria instituição para que você seja bem-sucedido. Tem a necessidade do fracassado pra que você forme o conjunto majoritário. Um justifica a existência do outro. (...) A escola trabalha de uma forma, fazendo com que a ideia daquele que tá excluído do corpo, do todo, dos que vão para o próximo ano seja necessária para que aquele sistema funcione em si, para que os alunos sejam motivados a passar para o próximo ano; porque passar para o próximo ano necessariamente precisa dos fracassados. (...) Parece que o problema do fracasso é retroalimentado pelo próprio sistema escolar. (...) E [produz a ideia] de que você vai ser um fracassado na vida, porque aquilo que você é na escola vai ser refletido no universo de toda vida. (...) Os excluídos são parte, são necessários para que o todo funcione. Então, o Estado tem um discurso de que: “Temos que incluir”, mas se começar a esvaziarem as escolas e tiver uma escola a menos, vai ser uma coisa a menos pra eles gerirem, um motivo pra eles terem menos funcionários, professores, diretores.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Nesse contexto, ao atentar para a dimensão social e política do processo de escolarização e sua implicação na produção do fracasso escolar, além de se referir ao interesse do Estado na manutenção da ordem e da desigualdade social, com o descaso em investir na educação de qualidade, os estudantes ressaltam a importância de situar a escola no contexto social, atentando para as especificidades deste contexto na constituição de cada instituição escolar.

E ao mencionar a falta de sentido referente à experiência escolar e ao conteúdo ministrado nas escolas, os estudantes explicitam a alienação que está base do modo de produção capitalista e se expressa no processo de escolarização nessa conjuntura social, ao afirmar: *“Quando o aluno entra na sala, é como se ele se desligasse da realidade dele pra ficar dentro de uma sala de aula, ouvindo coisas que não fazem sentido nenhum e não têm nada a ver com o que ele faz; e quando acaba é que ele se desliga e volta pra vida normal”*, referindo-se à ideia de que *“aquilo é uma obrigação, como um trabalho mesmo: você produz, produz aquilo, que você nem vai ter em mãos. Você vai produzir pra outra pessoa, você não tem um contato com todas as etapas da produção”*. Nesse sentido, reiteram: *“E na escola acaba se repetindo isso, o aluno entra naquilo, pega o bonde andando, sai e não percebe o que é que movimentou aquele bonde, como é que ele começou... O problema do Estado também é isso.”* E, então concluem: *“uma grande dificuldade da escola de hoje, ainda mais escola pública é você conseguir situar a instituição dentro do todo, um todo social”* (Entrevista em grupo com estudantes).

Diante disso, uma das estudantes cita um projeto realizado em uma escola pública a que teve acesso, em que o projeto pedagógico foi todo alterado visando à efetivação de mudanças na estrutura da instituição, tais como a abertura permanente de seus portões e a consideração do aluno como *“um sujeito ativo da escola”*; e então, passa a questionar os motivos pelos quais projetos como estes não são difundidos pelo país. Ao responder a essa questão, outra estudante considera que *“não é interessante pro Governo divulgar esse tipo de projeto (...) porque quem detém o poder sempre vai ter uma visão autoritária de mundo. E o Estado é isso. Você poderia propiciar isso em mais locais, propiciar uma sociedade mais pensante e que questionasse mais. E pra quem tem poder isso não é interessante, é complicado”* (Entrevista em grupo com estudantes).

Ao longo dessa discussão, os estudantes reiteram a necessidade de compreender as condições objetivas e a realidade concreta que configuram o contexto escolar. Sendo assim, ilustram o caráter ideológico presente na concepção abstrata de homem e de sociedade que embasa sanções do Estado, como a promulgação de políticas públicas educacionais orientadas por princípios coerentes com a manutenção da conjuntura social vigente, enquanto se preconiza uma pretensa igualdade social. E, então, priorizam uma visão de homem e uma compreensão dos fenômenos educativos cuja análise apresenta como ponto de partida a materialidade. Diante disso, ao se referir a aspectos concretos do processo de escolarização, mencionam um dos elementos relativos às condições objetivas de trabalho dos professores, fazendo alusão ao baixo salário do professor da rede pública de ensino, bem como a *“incompetência da administração pública”* voltada à Educação, que se vincula à falta de interesse do Estado em investir no ensino de qualidade (citada acima) e na transformação social:

Joselita: O Estado pensa um ser humano ideal, quando ele pensa o ensino. Eu acho que aí que tá o grande problema, que nisso acho que essa disciplina vai muito bem, tentando pensar as comunidades particulares. É isso que eu acho que é o grande problema do Estado; ao invés de partir do concreto para ir pro ideal, ele vai do ideal pro concreto, daí sempre esbarra no caminho.

Helena: As nossas leis todas são feitas dessa forma, partido desse ideal, são baseadas no princípio de que você vai ser um cidadão integrado na sociedade, mas não é o que a gente tem; dizem que ‘somos todos iguais’...

Joselita: A ideia de igualdade já é, em si, uma...

Gisele: E a questão da Educação com o mais concreto, primeiro lugar é a questão do salário dos professores. (...)E tem a incompetência da administração pública como um todo, que vem de todos os outros âmbitos estatais e também está na escola – já ouvi alguém falar de questão de verba de merenda, por exemplo: ‘você não tem que usar verba da escola, você tem uma verba a mais pra isso’ –, então falta de vontade de mudança e falta de vontade de progresso.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Enfim, ao mencionar a questão do salário dos professores, uma das estudantes argumenta que a má remuneração destinada aos professores de escolas públicas desmotiva a escolha pelo trabalho nestas escolas e acrescenta que diante da oportunidade de trabalhar em instituições particulares, profissionais bem formados (não apenas professores, como de outras áreas, voltadas à Educação) optam por estas, em detrimento das públicas. Nesse sentido, exemplifica o fato de que ela mesma, assim como outros estudantes de universidades públicas e privadas que tiveram acesso a uma formação de qualidade, abdicaria do emprego em escolas públicas em função das adversas condições de trabalho nestas instituições. E então, logo após concluir que isso implica a “*falta de bons profissionais, não só de professores, mas em toda a estrutura da escola*” (Joselita), problematiza esta questão, afirmando que tal ideia também propicia uma estigmatização em relação aos professores de escola pública, com base na generalização da imagem socialmente difundida sobre o professor da rede pública, visto como desqualificado e mal formado – tema a que passaremos a nos referir a seguir.

4.2.1.3 Fracasso escolar e formação de professores

Neste item, iremos nos dedicar ao questionamento da associação direta entre formação de professores e fracasso escolar, discutido nas disciplinas investigadas.

A crítica à atribuição do fracasso escolar à formação de professores tem sido proferida no campo da Psicologia Escolar por autores como Alves (2006) e D. Souza (2006).

Em seu texto, Alves (2006) realiza uma “análise dos *Referenciais para Formação de Professores*”¹³⁶, sob a ótica do discurso da qualidade e da competência que vigora no âmbito das reformas educacionais que estão sendo implantadas pelo MEC e suas relações com a questão do fracasso escolar no Brasil” (pp. 54-5) e explicita a ideia de que neste documento o fracasso escolar é atribuído, fundamentalmente, à incompetência dos professores (p. 67).

O autor introduz essa questão fazendo alusão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996 (Lei nº 9.394/96) – situando-a no contexto de uma reforma educacional que “visa transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado” (2006, p. 52) – que possui um capítulo intitulado “Dos profissionais da Educação”, em que se enaltece a relevância do professor e de sua formação para a qualidade da educação brasileira (p. 53). E então, afirma que em busca de esclarecer as concepções oficiais sobre a formação de professores, foram elaborados os *Referenciais para Formação de Professores*, com base nas considerações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, visando “o desenvolvimento das *competências* e do *profissionalismo* dos professores” (p.53 – grifos do autor). Ao contextualizar as reformas educacionais, orientadas pelo Banco Mundial, na sucumbência da Educação à lógica do mercado, situando o discurso neoliberal que lhe é subjacente e por meio do qual se preconizam eficiência, produtividade e redução de custos, o autor explicita “o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado” que se expressa no campo pedagógico por meio de noções como “competência, competitividade, habilidade, qualidade total e empregabilidade” (p. 61), que embasam as proposições do documento investigado¹³⁷.

Diante disso, ao se dedicar à reflexão sobre as considerações presentes neste documento acerca da formação de professores e sua relação com o fracasso escolar, Alves conclui afirmando que “segundo o MEC, o fracasso escolar é, em grande parte, devido à incompetência de professores mal formados” (p. 69). E acrescenta que nestes *Referenciais*, enquanto são identificados como maiores problemas educacionais brasileiros “a condição social do professor, a sua formação e a estrutura escolar à qual ele pertence”, deixam de ser considerados “os determinantes políticos e ideológicos que construíram e constroem esse fracasso” (p. 69)¹³⁸.

¹³⁶ Documento promulgado pela Secretaria da Educação Fundamental do MEC em 1999.

¹³⁷ A influência do Banco Mundial e dos ditames da lógica do mercado nas políticas públicas educacionais é explicitada por Leite (2007).

¹³⁸ Segundo Alves, “verifica-se que, além da ênfase na relação custos/recursos disponíveis, o discurso [oficial] atribui à incompetência dos professores o fracasso dos alunos da escola pública brasileira. (...) Assim, este estudo possibilitou concluir que o documento é estratégico na discussão oficial sobre qualidade na formação de

D. Souza (2006) identifica e problematiza o “argumento da incompetência” docente (p. 479), segundo o qual “a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (p. 484). A autora esclarece que com base em uma “visão homogênea” sobre os professores e sua prática profissional, estes são considerados “tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados”, além de mal formados; diante disso, as estratégias utilizadas em busca da melhoria da qualidade da Educação centram-se no investimento de cursos de formação continuada para os professores, visando aperfeiçoar a competência docente (p. 484). Em sua pesquisa, D. Souza evidencia a presença do argumento da incompetência em documentos de programas educacionais brasileiros, em trabalhos acadêmicos e em “representações e ações” de profissionais da Educação (p. 485) e, então, questiona a culpabilização do professor pelo fracasso escolar subjacente a este argumento.

Sendo assim, ao criticar o reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, tendo como uma de suas expressões o argumento da incompetência docente, a autora afirma que nesse contexto, “os problemas são vividos como problemas individuais, que requerem também medidas individuais, sendo rotulados de incompetentes aqueles professores que não conseguem lidar sozinhos com suas classes” (p. 488). E acrescenta que enquanto os professores, vistos como incompetentes, são culpabilizados, “as escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece, não têm sido consideradas” (p. 488). Por fim, esclarece que “o foco da atenção das políticas educacionais deve ser ‘a escola’ e não apenas o professor”, que tem sido identificado como principal responsável pela resolução dos problemas educacionais (p. 489); ou seja, salienta que as políticas públicas deveriam visar a melhoria “das condições gerais de trabalho nas escolas” (p. 485) e do sistema educacional como um todo, sendo a formação de professores um dos elementos que compõem esse quadro mais amplo a ser investido.

Na disciplina *Psicologia da Educação B*, Clarice dedica dois dias de aula para discussão sobre a formação docente, atentando para a crítica da relação de causa e efeito estabelecida entre fracasso escolar e formação de professores, a partir da leitura dos textos de Candau (2002) e D. Souza (2006), com indicação de Azanha (2004) e Nóvoa (1999) como bibliografia complementar.

professores e serve sim como um instrumento de domesticação da comunidade educacional progressista, buscando legitimar as concepções do Estado no campo pedagógico, particularmente na questão da formação de educadores para a educação infantil e fundamental” (2006, pp. 67-8).

Nestas duas aulas, Clarice visa propiciar a reflexão sobre “*o lugar que a formação docente tem assumido nas políticas públicas educacionais e no trabalho de busca pela qualidade do ensino*”, ressaltando que a contribuição da formação de professores para a melhoria da qualidade da Educação deve ser considerada “*sem menosprezo e sem exageros*” (Registro de observação). Desse modo, explica que nos últimos 20 anos tem se intensificado a implantação de políticas públicas voltadas para a Educação no Brasil, com base na ideia de que é preciso investir na formação de professores – tanto na formação inicial quanto na continuada, tendo essa última recebido maior destaque – para obtenção de um ensino de qualidade, ou, mais especificamente, para uma melhoria nos índices numéricos relativos ao quadro educacional brasileiro. E acrescenta que conforme a formação docente é considerada principal estratégia para resolver os problemas educacionais, amplia-se a quantidade de cursos (presenciais e à distância) e a realização de projetos e parcerias ou convênios – como, por exemplo, entre universidades (públicas e privadas) e Secretarias de Educação – destinados à sua formação, bem como o mercado de serviços e produtos oferecidos aos professores.

Diante disso, explicita que a análise da implantação de políticas públicas educacionais direcionadas para a formação de professores e do discurso oficial referente a estas políticas propicia a compreensão de que tais medidas expressam o estabelecimento de uma relação direta de causa e efeito entre formação docente e fracasso escolar, embasada no argumento da “*incompetência*” do professor (discutido por D. Souza, 2006). Nesse sentido, Clarice remete-se à história das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, reiterando o fato de que ao longo deste processo, mantém-se a culpabilização do indivíduo pela produção do fracasso escolar e esclarece que a “*centralidade do professor*”, cuja formação ou capacitação é identificada como recurso para a melhoria da qualidade do ensino, também é expressão desse movimento por meio do qual se evidencia o reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, de modo a se identificar o professor (visto como incompetente) como culpado pelos problemas educacionais ou pela má qualidade da Educação no país (Registro de observação). A associação entre formação de professores e fracasso escolar pode ser ilustrada por meio de uma cena observada durante uma aula realizada no início do semestre nesta mesma disciplina, em que os estudantes fazem alusão a esta centralidade do professor, mencionando a vontade, a didática e a formação docente como atributos necessários para obtenção do sucesso escolar:

CENA VIII

Estudante 1: *Pra mim, o sucesso escolar está muito ligado à formação de professores. Porque não tem sucesso com professores ‘meia-boca’. Percebi que a maioria dos professores na escola pública que conheci não tem a formação básica. Você já viu algum professor com boa formação?*

Estudante 2: *A formação é importante, mas a conduta pessoal é mais importante. Quem dá aula muito bem é um excelente professor. É mais uma questão de vontade. A formação é importante, mas sem vontade, não adianta.*

Estudante 3: *Tive um professor que tinha uma didática muito boa; não sabia mais do que ensinava, mas ensinou muito bem e os alunos aprenderam. Ter carisma e didática, dar aula bem, é muito importante.*

(Registro de observação em aula)

Esta generalização, presente no discurso de um dos estudantes acima, relativa à ideia, socialmente difundida, de que professores de escola pública são mal formados ou incompetentes e, portanto, culpados pelo fracasso escolar é problematizada por Clarice nas aulas sobre formação docente. Ao contextualizar historicamente a associação entre a formação de professores e o fracasso escolar, embasada no argumento da incompetência docente, Clarice afirma que esta articulação se intensifica e se ameniza, comparecendo com menos intensidade e ressurgindo novamente ao longo dos anos em diversas instâncias da sociedade. Sendo assim, cita pesquisas realizadas no final da década de 1940 que já evidenciavam uma preocupação com os altos índices de analfabetismo e expressavam a ideia de que o professor era mal formado ou incompetente em sua tarefa de ensinar; e então, ressalta que nesse contexto, começaram a ser oferecidos cursos de formação aos professores, visando investir em sua “qualificação” e, com isso, melhorar esses índices do quadro educacional brasileiro. Acrescenta que nos anos 1980 o argumento da incompetência docente é retomado em pesquisas acadêmicas por meio das quais se legitimam estereótipos socialmente difundidos acerca da imagem do professor e menciona a influência do trabalho de Mello (1982) para a difusão da ideia de que o compromisso político do professor com a qualidade do ensino depende de sua competência técnica, o que contribui para que seja endossada a homogeneização da incompetência atribuída aos professores.

Em continuidade à problematização da generalização da imagem do professor como incompetente e da associação entre formação docente e fracasso escolar, Clarice busca propiciar o questionamento de ideias presentes no discurso dos estudantes, em que se reproduzem tais estereótipos vinculados à imagem do professor visto como mal qualificado ou incompetente.

Nesse sentido, ao discutir sobre cursos de formação presenciais e à distância oferecidos (ou, por vezes, impostos) pela Secretaria da Educação a professores da rede pública alguns estudantes alegam que os professores não valorizam ou reconhecem a importância desses cursos, de modo a se interessar apenas pelo aumento da pontuação referente ao plano de carreira ou pelo bônus salarial que lhes é atribuído; outros consideram que a baixa remuneração destinada aos professores propicia essa preocupação com o plano de carreira e criticam a qualidade de alguns desses cursos, afirmando que não contribuem efetivamente para a formação dos professores, que o conteúdo ministrado não se aplica à sua prática profissional e, então, que apesar de se almejar promover uma “*competência*” docente por meio de tais cursos, estes não possibilitam sua viabilização.

Em defesa à alegação de que os baixos salários dos professores produzem a necessidade de buscar alternativas para o aumento do nível atingido no plano de carreira, os estudantes salientam que “*o professor tem uma carga horária de trabalho grande pra receber um salário baixo, então faz um plano de carreira*” (Registro de observação). Ao argumentar que os cursos devem ser valorizados pelos professores, um estudante afirma: “*Mas é algo que vai contribuir para a sua formação e soa como ofensa*”; e diante disso, outro estudante questiona a exigência de que os professores se “*atualizem*”, bem como a utilização desse termo: “*Como se conhecimento fosse atualização*” (Registro de observação).

Ao longo desse debate, alguns estudantes reproduzem em seu discurso estereótipos associados à imagem socialmente difundida sobre o professor (fundamentalmente de escola pública), visto como um profissional descompromissado, sem “*vontade*” de investir em sua formação e estudar, que se interessa exclusivamente pelos benefícios oferecidos ao se assistir a estes cursos e não abdica do lazer para se dedicar aos estudos. Diante disso, Clarice problematiza a generalização dessa imagem e enfatiza: “*É importante não fazer generalizações, pois inclusive com base nesses preconceitos chegou-se à concepção da incompetência do professor*” (Registro de observação). Sendo assim, ao questionar a generalização e legitimação de estereótipos atribuídos aos professores, a docente atenta para condições objetivas que são abstraídas nesse processo e critica a promulgação de políticas públicas embasadas em tal generalização:

CENA IX

Docente: *Por que ressoa a ideia de que os professores não sabem dar aula, não estão interessados, apenas se interessam pelos bônus oferecidos e por isso os alunos não aprendem?*

Estudante 1: O caso ruim ressoa e sai na mídia. O que se destaca é o exemplo ruim. A escola em que fiz o estágio está se tornando uma escola participativa, mas ainda reproduzem o discurso dos outros. A gente também reproduz esse discurso.

Estudante 2: Eu também vivencio isso. Dou aula desde o primeiro semestre em que entrei na universidade. Fiz o curso de 'lousa digital', em que os professores eram convocados. Suponho que as dificuldades maiores dos docentes são cotidianas, vivenciais, mas eles não têm vontade de investir, de estudar e abrir mão do lazer. Eu não reproduzo o discurso da televisão. Existe uma desestimulação verdadeira, mas as razões são a carga horária, o salário... Todos tinham que fazer o curso de 'lousa digital'.

Docente: Nós tendemos a nos pautar por nossas experiências e generalizá-las. Temos que ter cuidado com as generalizações: a escola, a família, a criança, o professor. Isso é muito limitado. 'O professor', por exemplo. Tenho muitos alunos que são professores. E tem a ideia de que o professor é descompromissado, mal formado, incompetente. Existe esse professor? Sim. É a regra? Acho que não. Tem cursos oferecidos aos professores que são obrigatórios, aos sábados. A pessoa trabalha muito, recebe um baixo salário e se exige que compareça no sábado, mas tem condições mínimas que devem ser oferecidas. Existe descompromisso e desinteresse? Sim, mas pautar política pública nisso é complicado.

Estudante 3: Tem uma professora lá na escola que larga o caderno e não dá aula, mas todos os outros criticam essa professora e dão aula.

(Registro de observação)

Nesse sentido, Clarice procura propiciar uma reflexão sobre a ideia generalizada de que “o professor não tem vontade de investir em sua formação”, deslocando o foco dessa questão do âmbito individual – que se encontra naturalizada – para a compreensão das condições objetivas que produzem (ou não) a necessidade e o desejo de se dedicar aos estudos e se dispor a realizar estes cursos de formação e das que possibilitam (ou não) a concretização desse desejo ou dessa “vontade” – que não se constitui apenas como um atributo pessoal, mas também é socialmente produzida – bem como para a contextualização desses cursos e para o modo como são concretizados. Sendo assim, questiona:

Como é esta formação? Onde é feita? Por quem? Em que formato? Por demanda de quem? Que estratégias são utilizadas? (...) Isso não é uma questão de vontade do professor. Tem um contexto. Têm que ser criadas condições para que isso não seja um ato de vontade [pessoal]. Poderia ser, por exemplo, uma atribuição funcional incluída na carga horária de trabalho dele. Todos tomam decisões, que são motivadas por muitos elementos, assim como aqui nessa sala de aula: tem interesses diversos e também obrigações. Que contextos propiciam o interesse ou o envolvimento profissional? Pensando na esfera pública, sem que fique no nível individual.

(Clarice – Registro de observação)

Diante disso, um estudante afirma que “*o Estado deve promover políticas para que o professor tenha vontade*” (Registro de observação em aula).

E, então, ao longo desse movimento de questionamento da centralidade do professor e do argumento da incompetência docente, Clarice reitera a crítica ao reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual e atenta para a complexidade de fatores implicados nesse processo, que se constitui social e historicamente. Nesse contexto, ao discutir sobre a culpabilização do professor pelo fracasso escolar, alguns estudantes afirmam que como o professor é o profissional que atua diretamente na sala de aula, a culpa pela má qualidade da educação brasileira é facilmente atribuída a este indivíduo. Diante disso, a docente enfatiza que enquanto não se analisa a diversidade de elementos envolvidos na produção do fracasso escolar, que se mantém restrito à esfera individual, a culpabilização dos professores é proferida por meio de argumentações que se centram na identificação da falta de vontade e de capacitação ou da má formação como responsáveis pelo fracasso e que se associam à ideia de incompetência docente. E, então, uma estudante ressalta a importância da compreensão dessa complexidade para que os próprios estudantes não reproduzam tal discurso.

Em continuidade a essa discussão, Clarice dedica-se à reflexão sobre o argumento da incompetência docente e o estabelecimento de uma relação linear de causa e efeito entre formação de professores e fracasso escolar. Enfatiza que conforme as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar centradas em aspectos “*exógenos*” ao funcionamento escolar (como no aluno ou na família – desde as primeiras teorizações à proposição de carência cultural) passam a ser questionadas, de modo a se iniciar o direcionamento do olhar para elementos “*endógenos*” à escola, a formação de professores assume um espaço privilegiado como justificativa para o fracasso escolar, sob influência do argumento da incompetência docente. Inclusive, como a repetição e a ruptura das tradicionais teorizações estão presentes em discursos proferidos na sociedade em vigor, essas ideias se articulam e tanto a competência quanto a formação de professores podem ser referidas como meio para minimizar os problemas apresentados com base em tais explicações.

Clarice exemplifica essa questão referindo-se à concepção fundamentada na teoria da carência cultural, segundo a qual o professor deveria lidar com limitações culturais e dificuldades expressas por crianças de classes populares, adequando o conteúdo e a didática às suas necessidades; mantendo-se a centralidade no indivíduo, o professor deveria ser competente e bem capacitado para lidar com tal situação. Nesse contexto, a generalização da imagem socialmente difundida sobre o professor, visto como incompetente,

descompromissado e mal formado contribui para a associação direta entre formação docente e fracasso escolar.

A fim de embasar teoricamente essa ideia, Clarice cita a pesquisa de doutorado de D. Souza (2001)¹³⁹, em que foi analisada a centralidade da formação de professores na promulgação de programas educacionais voltados para a Educação Básica, que refletiam esse investimento na formação docente. Segundo Clarice, a revisão bibliográfica realizada nessa pesquisa, bem como as considerações decorrentes deste processo de investigação, ilustram a relação de causa e efeito estabelecida entre fracasso escolar e formação de professores, problematizada nesta tese por meio da análise de trabalhos acadêmicos e da implantação de políticas públicas ancoradas no pressuposto de que o investimento na formação docente consistiria na estratégia primordial para minimização dos problemas de escolarização e melhoria da qualidade da Educação brasileira (ou seja, na legitimação da formação docente como justificativa para o fracasso escolar).

Com isso, a docente enfatiza que a precariedade da Educação no Brasil, tanto em nível básico quanto superior, e a má qualidade de cursos e instituições responsáveis pela formação (inicial, continuada e em serviço) de professores, não deve ser banalizada. A necessidade de investimento em condições objetivas que impliquem uma melhoria na qualidade do ensino oferecido nas escolas e instituições de educação superior consiste em um aspecto de extrema relevância no quadro educacional brasileiro e, no contexto do sistema educacional vigente, a crítica a diversos cursos voltados para a formação docente é pertinente.

O questionamento realizado por Clarice não se refere propriamente a esse ponto, mas à generalização da imagem socialmente difundida sobre os professores, vistos como descomprometidos, desqualificados, mal formados e incompetentes (ou seja, ao argumento da incompetência docente e sua associação à má-formação), à homogeneização das instituições de ensino (que são heterogêneas, assim como a diversidade de cursos oferecidos aos professores) e ao estabelecimento de uma relação linear de causa e efeito entre formação docente e fracasso escolar, por meio da qual o professor é culpabilizado, enquanto se abstrai a complexidade de elementos implicados nesse processo, que se constitui social e historicamente. E então, diante de tais considerações, alguns estudantes reiteram: “*Sempre*

¹³⁹ Uma síntese das considerações presentes nessa pesquisa, referentes à relação entre fracasso escolar e formação de professores é apresentada por D. Souza no texto “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência” (2006), a que nos referimos no início deste item.

tem muitas variáveis. Não é A que causa B” ou “Na hora de discutir qualquer problema, percebo que as pessoas simplificam e falam coisas prescritivas: ‘isso gera aquilo e acabou’” (Registro de observação).

Nesse sentido, Clarice ressalta a necessidade de uma mudança de foco sobre essa questão: a consideração da formação de professores como justificativa para o fracasso escolar implica a atribuição do foco de ações e políticas públicas educacionais à figura do professor (visto como incompetente e mal formado), de modo a expressar o reducionismo desse fenômeno ao âmbito individual, centrando-se, portanto, no indivíduo; no entanto, a docente esclarece que tanto a formação docente quanto o fracasso escolar devem ser analisados no contexto do sistema educacional brasileiro – a esse respeito, destaca que a formação de professores também é fruto da precariedade deste sistema – e que o foco das políticas públicas e práticas escolares deveria centrar-se na busca pela “*melhoria da escola*”, de modo a não se restringir à esfera individual.

Sendo assim, salienta que o investimento efetivo na formação de professores compõe uma das ações envolvidas no processo de melhoria da qualidade do ensino – mas não consistiria no eixo central como se evidencia em programas educacionais vigentes; nesse sentido, afirma que o Estado prioriza a promulgação de políticas educacionais voltadas para a formação de professores, enquanto permanecem problemas básicos no sistema educacional a serem resolvidos – que abrange outros aspectos objetivos que configuram o processo de escolarização, como, por exemplo, condições de trabalho (incluindo estabilidade do corpo docente, salário, plano de carreira, carga horária) e infraestrutura das escolas. Além disso, Clarice menciona a relevância da elaboração de projetos coletivos e da participação da comunidade escolar nesse processo. A mudança de foco enfatizada pela docente consiste, portanto, no deslocamento do investimento na formação do indivíduo para políticas públicas voltadas para a melhoria da escola, ou seja, das condições objetivas de ensino nas instituições escolares.

Por fim, Clarice refere-se à valorização dos “*saberes docentes*”, em alusão ao reconhecimento dos saberes decorrentes da trajetória e da prática profissional dos professores, com base nas proposições de Ruth Mercado, à importância de se considerar nos cursos de formação de professores as demandas e questões levantadas por cada escola e, portanto, relativas à especificidade da realidade de cada instituição, bem como a diversidade da experiência profissional dos docentes.

Ao eleger a articulação entre formação docente e fracasso escolar como tema a ser desenvolvido na prova realizada no último dia de aula dessa disciplina, uma estudante

ilustra em seu registro as considerações apresentadas acima. Após contextualizar historicamente a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar por meio de tradicionais teorizações, a estudante situa o argumento da incompetência docente que embasa programas educacionais voltados para a formação de professores e questiona o reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, explicitando a culpabilização do indivíduo (alunos ou professores) expressa por meio de tais explicações e dessa ideia de incompetência. Sendo assim, problematiza a associação direta entre fracasso escolar e formação docente e enfatiza a necessidade de se analisar “o sistema de ensino como um todo”, atentado para as especificidades das instituições e “situações escolares” e das histórias de vida dos participantes do contexto escolar:

...A inadequação da escola à ‘criança carente’ foi, então, colocada principalmente sobre responsabilidade do professor, que desconhecendo a cultura desse grupo de alunos não poderia exercer seu dever de, segundo Souza (2006), ‘partir dos conhecimentos, dos saberes e da cultura desses alunos para, a partir deles, trabalhar os conhecimentos escolares propriamente ditos’. Nesse momento, o professor passa a ser responsabilizado por não conhecer a cultura dos alunos e, com isso, não desenvolver boas estratégias de ensino, sendo, portanto, culpabilizado pelo fracasso escolar. (...) A ideia de que se o professor utilizar a técnica de ensino adequada será possível sanar os problemas do fracasso escolar continuou em vigor e estimulou a criação por parte das autoridades dos programas de formação continuada para professores.

Os programas de formação continuada vieram, nesse sentido, como um ‘elemento estratégico para forjar a competência do professor’ (Souza, 2006). Tudo isso inserido no ‘argumento da incompetência’ do professor em utilizar e desenvolver a técnica adequada para o ensino dos alunos das classes populares. Assim como o argumento psicologizante que culpabilizava o aluno por sua ‘incapacidade’ de aprender, esse novo argumento da ‘incompetência’ do professor recai sobre o mesmo erro: responsabilizar o indivíduo (antes alunos e seus pais, agora os professores) pelo fracasso de todo um sistema de ensino.

Não se coloca em dúvida aqui a grande influência que o trabalho pedagógico de um professor exerce sobre o aprendizado de seus alunos. Basta lembrar as histórias relatadas no artigo de Patto – “Quatro histórias de (re)provação escolar” em A produção do fracasso escolar (1996) – em que a atitude de uma professora desligada de estereótipos referentes a uma sala de repetentes mudou o rumo do aprendizado de alguns alunos considerados como ‘casos perdidos’. Mas é preciso reconhecer também que o professor na sua prática profissional enfrenta diversos desafios que são, via de regra, ‘enfrentados na solidão’ (Souza, 2006). Portanto, antes de julgar os professores como incompetentes é preciso considerar, como lembra Souza (2006), que a rotina profissional dos professores ocorre ‘sob condições inadequadas [que] oferecem pouco espaço para atitudes de reflexão, estudo e auto-organização’.

Conclui-se, por fim, que o problema crônico do fracasso escolar brasileiro não foi e não é resolvido culpabilizando individualmente os agentes de ensino, no caso alunos e professores. É preciso analisar o sistema de ensino como um todo, como um órgão vivo que apresenta características diferentes e, por vezes, únicas, nos diferentes ambientes em que se estabelece. Lembrando nesse contexto, o que afirma Souza (2006): ‘a construção de cada escola, ainda que

imersa num movimento social mais amplo, é sempre uma versão local e particular nesse movimento’, reconhece-se que as escolas não são homogêneas e, portanto, a tomada de medidas homogeneizantes não pode suprir as lacunas do ensino. Considerando esse aspecto, os programas de formação continuada podem ter um efeito positivo sobre o ensino se, desligado do ‘argumento da incompetência’, considerar a heterogeneidade das situações escolares e histórias de vida de seus professores (e alunos).

(Trecho de prova de uma estudante)

Outra estudante reitera em sua prova o questionamento da culpabilização do professor e de sua formação pelo fracasso escolar, situando-a no movimento de reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, em que se opera a “*busca individual de culpados para a má qualidade do sistema educacional*”, o que “*tira de foco tanto as escolas como o sistema educacional como um todo*” (Trecho de prova de uma estudante). Nesse sentido, ressalta que tanto a formação quanto a atuação dos professores deve ser contextualizada neste sistema educacional em vigor e, com base nos textos de Patto (1996) e D. Souza (2006), ao contrapor o argumento da incompetência docente, atenta para as condições objetivas de trabalho e o funcionamento institucional escolar que configuram a prática profissional do professor; refere-se, portanto, à burocratização do trabalho, propícia ao conformismo, ao individualismo que impera nas práticas e processos educativos, à intensidade das jornadas de trabalho, bem como a escassez de atividades e espaços voltados para planejamento, estudo e reflexão. Acrescenta que a qualidade dos cursos oferecidos aos professores também deve ser analisada, ressaltando que cursos tecnicistas podem priorizar o desenvolvimento de capacidades técnicas sem necessariamente contribuir para a formação docente e que “cursos mal preparados podem, inclusive, reafirmar visões estereotipadas já presentes no ambiente educacional” (Trecho de prova de uma estudante).

Conforme citado em um momento anterior, esse tema também é abordado brevemente na disciplina *Psicologia da Educação A*, durante uma discussão sobre a culpabilização dos professores, em que Anita se refere ao texto de D. Souza (2006) – o mesmo utilizado na *Psicologia da Educação B* como bibliografia básica para fundamentar teoricamente esse aspecto – por meio do qual se questiona o estabelecimento de uma relação de causa e efeito entre fracasso escolar e formação docente. Desse modo, Anita reitera que enquanto a formação de professores é utilizada como justificativa para o fracasso escolar, a culpabilização do professor é endossada por meio do reducionismo desse fenômeno ao âmbito individual e da abstração de elementos sociais e políticos envolvidos nesta produção.

Nesse sentido, ao citar o trabalho de D. Souza (2006), a docente faz alusão ao fato de que neste texto a autora “*questiona o foco na formação dos professores, no nível individual, enquanto a questão é mais estrutural*” e posteriormente reitera que “*mesmo quando se olha para a formação do professor, também pode se culpabilizar o professor, pois não se olha a instituição escolar e as políticas públicas*” (Registro de observação).

Enfim, ao logo das considerações apresentadas até então, buscamos ilustrar o modo como o fracasso escolar é discutido nas disciplinas investigadas, atentando para o questionamento das tradicionais teorizações, bem como para a compreensão de aspectos sociais, políticos e institucionais que compõem o processo de escolarização e para a problematização da associação entre formação docente e fracasso escolar. A partir de agora, iremos nos deter em outros temas relevantes que expressam a contribuição da Psicologia Escolar para a formação de professores, tais como a problematização da queixa escolar, apresentada a seguir.

4.2.2 A queixa escolar

Neste item faremos alusão ao modo como a queixa escolar tem sido discutida no campo da Psicologia Escolar e nas disciplinas de *Psicologia da Educação* investigadas, referindo-nos inicialmente à compreensão e problematização da queixa escolar e, então, à sua contextualização no processo de medicalização da Educação, por meio da qual se evidencia sua patologização.

4.2.2.1 A problematização da queixa escolar

A queixa escolar tem sido objeto de investigação no campo da Psicologia Escolar e discutida por autores como M. Souza (1997; 2000; 2007), Machado (1997; 2000), Freller (1997) e B. Souza (2007¹⁴⁰ – o livro *Orientação à queixa escolar*, organizado por B. Souza, é composto por capítulos de diversos autores que discorrem sobre esse tema)¹⁴¹.

¹⁴⁰ Conforme mencionado anteriormente, este livro atualmente se encontra em sua segunda edição, publicada em 2010.

¹⁴¹ Em sua tese de doutorado, Barbosa contextualiza a origem da utilização do termo “queixa escolar” por autores dessa área (2011, pp. 331-2).

No texto “A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo”, M. Souza (1997) refere-se às queixas escolares como problemas de escolarização atribuídos aos alunos, encaminhados predominantemente por profissionais da escola ou da Saúde para atendimento psicológico (pp. 19;24-5). De acordo com a autora, grande parte dos encaminhamentos de crianças realizados aos psicólogos corresponde a questões vivenciadas no processo de escolarização e dentre as queixas escolares mais frequentes encontram-se os “problemas de aprendizagem” e os “problemas de comportamento” (pp. 19;21).

Como exemplos de queixas referentes a “problemas de aprendizagem”, podemos mencionar alegações de que o aluno não consegue aprender, não realiza as atividades propostas, não está alfabetizado, não assimila o conteúdo transmitido, não consegue se concentrar (desatento), é imaturo ou apresenta um ritmo de aprendizagem lento, além de queixas que são expressões do processo de medicalização da Educação, tais como dislexia ou TDA (Transtorno de Déficit de Atenção). Como “problemas de comportamento” citamos como exemplo indisciplina, agressividade, timidez (que pela via da patologização é identificada como apatia) ou agitação (nomeada como hiperatividade, que pode ser associada à desatenção, de modo a compor o diagnóstico de TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Subjacentes ao encaminhamento destas queixas ao psicólogo encontram-se a psicologização de questões escolares e o reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual. M. Souza explicita essa ideia ao afirmar a análise de prontuários de atendimentos psicológicos frente à queixa escolar evidencia o predomínio de uma compreensão desta queixa tida como “um problema individual, pertencente à criança encaminhada”, de modo a se interpretar os problemas de escolarização como “dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico” (p. 27). Sendo assim, a autora acrescenta que neste contexto “a causa do fracasso escolar na maioria das práticas psicológicas é entendida como um problema de âmbito emocional, que se revela no início do processo de escolarização em função dos desafios apresentados nesse momento do desenvolvimento da criança”, considerando-se, portanto, que “aquilo que se passa com a criança na escola é um sintoma de conflitos vividos internamente por ela” (pp. 27-8).

Diante disso, M. Souza esclarece que “não se trata de negar a influência dos conflitos psíquicos vivenciados pelas crianças, mas de considerar que as relações escolares contribuem, modificam ou reforçam quaisquer que sejam esses conflitos, criando e recriando

inúmeras outras situações desafiadoras” (pp. 30-1)¹⁴². Nesse sentido, a autora questiona a centralidade do funcionamento psíquico como justificativa para a origem da queixa escolar, enquanto se deixa de atentar para aspectos vivenciados no processo de escolarização, que trazem implicações para a vida escolar dos sujeitos e estão envolvidos na produção dessa queixa; reduzida ao âmbito individual, a queixa escolar não é compreendida a partir da complexidade que a constitui, sendo naturalizada. E, então, ao afirmar que “a adesão dos psicólogos ao modelo psicologizante ou medicalizante do atendimento à queixa escolar é um fato”, contextualiza tal adesão, considerando-a “reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e/ou determinações das relações institucionais e sociais” sobre os fenômenos (e inclusive sobre o próprio psiquismo, do qual também se abstrai sua constituição social), “encobrendo as arbitrariedades, os estereótipos e preconceitos de que as crianças de classes populares são vítimas no processo educacional e social” (M. Souza, 1997, pp. 31-2).

M. Souza enfatiza, ainda, que este modelo clínico psicológico hegemônico, por meio do qual se situa “a queixa escolar num contexto psíquico”, exerce forte influência nas concepções e práticas dos professores ou, mais especificamente, em suas explicações acerca dos “problemas de aprendizagem” (p. 31). Ao abordar essa questão em outro texto, a autora afirma que as principais causas das queixas escolares apresentadas por professores e psicólogos são atribuídas ao psiquismo (com referências a problemas emocionais) e ao funcionamento cerebral (em alusão à ideia de rebaixamento intelectual – deficiência mental – ou problemas neurológicos), o que na maioria dos casos não condiz com a realidade das crianças encaminhadas, embora tais hipóteses sejam legitimadas por meio de laudos e diagnósticos proferidos pelos psicólogos (M. Souza, 2007, p. 52). E, então, ressalta que a principal implicação de se restringir a origem queixa escolar a explicações centradas no indivíduo consiste em se compactuar com a “manutenção de uma escola sabidamente excludente” (p.55), bem como de relações escolares atravessadas pela estigmatização e pelo preconceito que a constituem; nesse sentido, afirma: “desconsiderar a produção do fracasso no conjunto das relações do processo de escolarização dificulta propor ações que venham a modificar, pelo menos minimamente, as relações escolares” (p. 52).

¹⁴² Em relação a esse aspecto, a autora também faz alusão à consideração de Patto (1996, p. 296), segundo a qual: “Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com a subjetividade. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizo-paranóides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isto for demonstrável, é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação”.

Ao centrar a causa da queixa escolar no indivíduo, profissionais da Saúde e da Educação (professores e gestores) reproduzem as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar e culpabilizam o aluno (ou a família), que é encaminhado para tratamento médico e/ou psicológico. Esta concepção sobre a queixa escolar reduzida ao âmbito individual, que se apresenta em diversas instituições escolares, vem sendo criticada no campo da Psicologia Escolar, conforme se evidencia no livro *Orientação à queixa escolar*, mencionado acima. Nesse sentido, diante do questionamento da centralidade da queixa escolar em um âmbito individual, sua gênese passa a ser investigada no processo de escolarização, de modo a atentar para a rede de relações que o configuram, tendo os profissionais da escola, os alunos e as famílias como personagens integrantes dessa rede, cujas versões e hipóteses sobre a produção da queixa escolar são ouvidas, discutidas e problematizadas (B. Souza, 2007a, p.100)¹⁴³.

A problematização da queixa escolar implica, portanto, a reflexão sobre sua naturalização, sobre a atribuição de suas causas a fatores reduzidos à esfera individual e sobre a reprodução de estereótipos e preconceitos socialmente difundidos que podem embasar as explicações sobre sua origem; envolve a investigação da história escolar do aluno, das relações entre os participantes do contexto escolar e de suas versões sobre a queixa, com base na compreensão de que há uma complexidade de fatores envolvidos no processo de escolarização que estão implicados em sua produção, atravessada por esta rede de relações, pelo funcionamento institucional escolar, pela política educacional e pelo modo como estas dimensões se concretizam no dia a dia escolar e na experiência singular dos sujeitos que a vivenciam¹⁴⁴.

As queixas escolares são abordadas na disciplina *Psicologia da Educação A* durante a aula sobre preconceitos e estereótipos referentes ao funcionamento intelectual e ao fracasso escolar, em que os estudantes apresentam seminários fundamentados nos textos de Oliveira

¹⁴³ Esta compreensão sobre a queixa escolar é apresentada por B. Souza (2007a, p. 100), segundo a qual: “Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção da natureza e da gênese da queixa escolar. Entende-a como aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização. Trata-se de um emergente da uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família. O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar. Assim, nosso objeto de investigação/intervenção é esta rede e como as relações entre seus integrantes desenvolvem-se. Considerando que um movimento é construído ao longo de uma história que lhe dá sentido, conhecer e problematizar tal história inclui-se necessariamente no atendimento”.

¹⁴⁴ A necessidade de problematização no trabalho do psicólogo frente à queixa escolar é enfatizada por Machado e M. Souza (1997a, p. 42) e Machado (2000) e os elementos que envolvem esta problematização, mencionados nesse parágrafo, são referidos por M. Souza e Checchia (2003) no texto “Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos”. Não iremos nos deter, neste trabalho, aos elementos constitutivos de uma atuação do psicólogo, em uma perspectiva crítica, diante da queixa escolar – a esse respeito, além dos textos citados neste item, ver Meira e Antunes (2003a; 2003b); indicamos, apenas, o modo como a queixa escolar vem sendo compreendida com base nessa perspectiva.

(1997) e Collares e Moysés (1996). Ao longo dessa aula, os estudantes questionam a atribuição de rótulos e estereótipos vinculados às queixas escolares imputadas aos alunos, cujos recursos e potencial deixam de ser reconhecidos pelos participantes do contexto escolar e por eles mesmos: *“Comecei a trabalhar com Educação Infantil e percebo que tem estereótipos criados para as crianças, que qualquer coisa é culpa delas: são desinteressadas, não querem fazer... A professora já rotulou e os alunos dizem que não adianta, porque a professora não acredita neles”* (Registro de observação). Sendo assim, enfatizam que enquanto a origem das queixas é identificada como um problema situado no indivíduo, a culpabilização do fracasso escolar recai sobre esse aluno: *“O que a maioria das pessoas pensa é que a pessoa tem algum tipo de distúrbio, dislexia, dificuldade de aprendizagem, sem que seja real; se atribui isso a ela. (...) Mas não quer ver que a escola também tem uma parcela de culpa”* (Registro de observação). A partir de então, inicia-se uma discussão sobre queixa escolar e medicalização da Educação, que será citada no próximo item.

Em *Psicologia da Educação B*, Clarice dedica um dia de aula para discussão sobre *indisciplina*, a partir da leitura de dois capítulos do livro *Histórias de indisciplina escolar* (Freller, 2001), indicados como bibliografia básica¹⁴⁵.

Neste livro, Freller problematiza o conceito de indisciplina, de modo a contribuir para a reflexão sobre elementos envolvidos em sua produção no contexto escolar e sobre as concepções naturalizantes socialmente difundidas sobre esse tema, por meio das quais se reproduz a culpabilização do indivíduo. Ao articular os pressupostos da teoria psicanalítica fundamentada na obra de Winnicott a uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a autora considera que muitas situações de indisciplina “expressam a procura dos alunos [assim como dos professores ou pais] pela satisfação de suas necessidades relativas ao mundo da escola e de sua rede de relações, formuladas de diversas maneiras” (p. 244).

Sendo assim, Freller afirma que a compreensão de que as práticas escolares se constituem em uma sociedade desigual e contraditória e que também são produto e produtoras de conflitos propicia o esclarecimento de que não se trata de buscar “curar” alunos tidos como indisciplinados, que “são essencialmente saudáveis, em busca de interação criativa com o universo apresentado pela escola, de enfrentamento de conflitos e tensões estruturais das relações escolares” (p. 245). E acrescenta que “quando essas necessidades estão impossibilitadas de serem satisfeitas, devido à própria estrutura da

¹⁴⁵ Os capítulos deste livro indicados para fundamentar teoricamente essa discussão são “O método” e “O trabalho com os alunos” (Freller, 2001).

sociedade”, é preciso “esclarecer, apontar o conflito, a tensão, desculpabilizar e despatologizar o aluno, que é quem recebe mais incisivamente a carga da culpa por um fenômeno coletivo” (p. 245). Diante disso, enfatiza a necessidade de explicitar “os determinantes que sustentam práticas escolares humilhantes, ineficientes e insatisfatórias, produzindo encontros e experiências que potencializam comunicações e relações significativas com colegas e com objetos do conhecimento” (p. 246).

Nos dois capítulos discutidos em aula, a autora contextualiza seu trabalho realizado em escolas públicas, voltado para a reflexão sobre cenas de indisciplina ocorridas nestas instituições e sobre formas de enfrentamento desta questão. Esclarece que busca propiciar o diálogo entre os participantes do contexto escolar (“inclusive como alternativa de expressão de conteúdos que, muitas vezes, por falta de canais adequados, são expressos pelas condutas indisciplinadas” – p. 53), a fim de refletir sobre a produção da indisciplina, por meio da circulação das versões de todos esses participantes e de procurar conjuntamente soluções para lidar com tal situação. Nesse sentido, visa problematizar as hipóteses e concepções de todos os envolvidos nesse contexto sobre a indisciplina, atentando para a complexidade de fatores implicados em sua produção (p. 56).

Diante disso, Freller apresenta em seu texto as versões dos alunos, professores e pais sobre a indisciplina, suas causas e estratégias de enfrentamento, de modo a questionar a associação da indisciplina à violência e a estereótipos socialmente difundidos (por meio dos quais se reproduz a culpabilização do aluno), contextualizar sua produção nas instituições escolares, atentar para a humilhação e o preconceito no contexto escolar e ressaltar a necessidade de humanização nas práticas escolares, bem como de interlocução, elaboração coletiva de regras coerentes e significativas e de possibilidades de expressão (inclusive da criatividade) nas escolas (pp. 90-93)¹⁴⁶.

Além da indisciplina, as queixas escolares, de modo geral, são brevemente mencionadas em *Psicologia da Educação B*, durante a aula em que Clarice contextualiza historicamente os modos de se pensar os problemas de escolarização, apresentando os tradicionais modelos que embasam as explicações sobre o fracasso escolar (psicométrico, clínico, preventivo e a teoria da carência cultural). Nesse contexto, a docente ressalta que com base no modelo clínico, calcado na concepção de que o fracasso escolar é justificado pelo ambiente familiar (ou por seus “*desajustes*”), a criança é encaminhada por profissionais

¹⁴⁶ Como infelizmente não foi possível estar presente neste dia de aula, expusemos sucintamente algumas considerações gerais sobre indisciplina apresentadas no texto utilizado como referência para discussão desse tema, a fim de ilustrar o modo como essa questão é abordada em *Psicologia da Educação B*.

da escola para o psicólogo, que realiza um diagnóstico a partir da anamnese – em busca de associações entre a queixa escolar e o processo inicial do desenvolvimento e da socialização da criança – e formula uma hipótese embasada na atribuição da origem dessa queixa ao ambiente familiar, de modo a encaminhá-la para um atendimento psicológico, com acompanhamento dos pais. Clarice acrescenta que diante de uma queixa escolar, muitos profissionais da escola solicitam o encaminhamento do aluno a especialistas (como psicólogos, psiquiatras, neurologistas ou pediatras), que indicam a necessidade de um tratamento medicamentoso. Diante disso, inicia-se uma discussão sobre a medicalização da Educação, que consiste em um tema a ser abordado a partir de então, no próximo item.

4.2.2.2 Queixa escolar e medicalização da Educação (a patologização da queixa escolar)

Medicalização consiste no processo por meio do qual “praticamente todos os problemas da esfera da vida humana – pode-se dizer a própria vida humana” – são transformados em “questões de ordem biológica, individual, portanto inerentes ao campo de atuação médica” (Moysés, 2001 p.84), ou seja, refere-se à “transformação de questões sociais, humanas, em biológicas”, de modo a se aplicar à vida o determinismo biológico, “sendo tudo reduzido ao mundo da natureza” (op.cit., p. 176).

No livro intitulado *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*, Moysés (2001) analisa historicamente a medicalização da vida e se detém, em grande profundidade, a uma de suas expressões: a medicalização da Educação ou do processo de ensino e aprendizagem¹⁴⁷. A autora explicita a normatização, a prescrição e a predição presentes no discurso médico que incita o “processo de medicalização do comportamento humano”, “transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído [e] reduzindo a própria essência da historicidade do objeto – a diferença, o questionamento – a características inerentes ao sujeito-objeto, inatas, biológicas; a uma doença, enfim” (p. 179). E, então, contextualiza a incidência deste discurso médico ou do olhar clínico sobre a aprendizagem, por meio do qual se “medicaliza a educação, transformando os problemas pedagógicos e políticos em questões biológicas, médicas” (p. 191).

¹⁴⁷ Neste livro, Moysés utiliza os termos “medicalização do comportamento e da aprendizagem” (2001, p. 171), além de “medicalizar a educação” e em textos recentes redigidos juntamente com Collares, as autoras também se referem à “medicalização do processo de ensino-aprendizagem” (Moysés & Collares, 2010, p. 197).

Nesse contexto, Moysés esclarece que com base nesse olhar clínico, que “abstrai e silencia” o sujeito (“que, de histórico e concreto, é tomado por objeto”), a Medicina debruça-se com sua normatização sobre a aprendizagem (p. 172), “cria as entidades nosológicas das doenças do não-aprender-na-escola e para elas propõe solução. Antecipando, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções” (p. 191). Acrescenta que diante disso, “crianças inicialmente normais são tornadas incapazes de aprender-na-escola, por uma instituição que vem sendo historicamente construída de um modo que inviabiliza o processo ensino-aprendizagem, que se organiza em torno do não aprender” (p. 255); e conclui afirmando que “crianças inicialmente normais são tornadas doentes, ao serem submetidas a olhares que não as vêem, olhares que só conseguem enxergar defeitos, carências, doenças (...). Expropriadas de sua normalidade (...), adoecem... Estigmatizadas (...). Institucionalizadas” (p. 255).

A medicalização do processo de ensino e aprendizagem é referida, portanto, como um “processo de biologização [que] geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas” (Moysés & Collares, 2010, p. 197).

No campo da Psicologia Escolar, as discussões sobre a medicalização da Educação (do processo de escolarização ou do ensino e aprendizagem) têm-se intensificado nos últimos anos, o que pode ser ilustrado por meio da realização de pesquisas nessa área e publicação de artigos e livros como *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*, organizado pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e pelo Grupo Interinstitucional de Atendimento à Queixa Escolar (2010), em que diversos autores abordam esse tema.

Em um dos capítulos desse livro, M. Souza (2010, p. 63) esclarece que nesse processo de medicalização, enquanto os problemas de escolarização são reduzidos a questões biológicas ou orgânicas, assistimos ao retorno da teoria organicista, mencionada anteriormente como uma das tradicionais teorizações sobre o fracasso escolar, preconizada no Brasil por volta dos anos 1960, por meio da qual o fracasso era justificado por um distúrbio de aprendizagem atribuído a uma disfunção localizada no organismo do indivíduo. Nesse sentido, a autora ressalta que a partir dos anos 2000, com o avanço dos estudos em Neurologia, Neuropsicologia e Genética, “as explicações organicistas retornam com roupagem nova”, servindo-se de sofisticadas tecnológicas, com a utilização de recursos como ressonâncias magnéticas e mapeamentos cerebrais modernos que contribuem para a

legitimação desse reducionismo (p. 63)¹⁴⁸. E então, acrescenta que o retorno das explicações organicistas endossa a retomada de “velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade” (p. 63).

Estes termos, socialmente difundidos, são reproduzidos por profissionais de várias áreas, inclusive da Educação, assim como pelos participantes do contexto escolar de modo geral, passando a atravessar as relações entre esses sujeitos e a integrar o rol de queixas escolares, cujas causas são atribuídas a fatores orgânicos ou a doenças, de modo a evidenciar a patologização de tais queixas – ou seja, associadas a disfunções ou problemas situados no organismo do indivíduo, estas queixas escolares adquirem um caráter patológico que endossa a culpabilização do aluno pelo fracasso escolar.

A medicalização da Educação e a patologização dos problemas de escolarização são abordadas nas disciplinas *Psicologia da Educação A e B*.

Em *Psicologia da Educação A*, esses temas são discutidos durante a apresentação do seminário sobre o texto “Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização” (Collares & Moysés, 1996). Ao longo do seminário, Anita e os estudantes problematizam o processo de medicalização, referindo-se à patologização de determinados comportamentos dos alunos ou de aspectos relativos à aprendizagem, tidos como doenças neurológicas geneticamente transmitidas (como dislexia ou TDAH), bem como à sua implicação na escolarização e na vida destes alunos, vistos como portadores de uma doença (por profissionais da área da Saúde, da escola e pela família), com a qual passam a se identificar. Neste contexto, reiteram o questionamento da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar:

CENA X

Estudante do seminário: *As autoras desse texto contam a história do aluno que foi rotulado como burro, com problema na cabeça e isso afetou sua própria visão de si mesmo. Mesmo com um laudo do médico de normalidade, as professoras e a escola alegaram que ele precisava de*

¹⁴⁸ Diante do questionamento do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, presente neste processo de medicalização, M. Souza afirma: “É o momento de uma revisão estrutural do sistema educacional para compreendermos tantos casos de crianças que permanecem anos na escola e continuam analfabetas. Jamais devemos atribuir a elas as causas do não aprender, pois, nesse caso, estaremos penalizando-as duplamente, por não termos cumprido nosso papel social – deixando de oferecer uma escola de qualidade para toda uma geração – e por acreditar que ao encontrar em seu corpo, ou em seu cérebro, os sinais do não cumprimento desse papel social, denominamos tal constatação de distúrbio e utilizamos terapias e tratamentos, inclusive medicamentosos, para aliviar o peso do não aprender” (2010, p. 65).

outro laudo, pois tinha problema. Com que saber e emoções se está lidando? O que faz com que a escola não acredite na normalidade?

Docente: Ele era visto na escola como quem tinha algo errado. As autoras questionam como certos comportamentos são taxados de problemáticos. A escola produz problemas e taxa os alunos, como se tivessem algum tipo de déficit, problema de aprendizagem, dislexia ou TDAH. (...) E qual o lugar da Psicologia? Qual a forma de encarar os problemas? O problema é considerado psicológico, familiar. Isso é transformar fatores sociais em fatores psíquicos. (...) Muitas vezes, este processo se torna uma via-crúcis; encaminha para um psicólogo e um médico e os pais se acalmam porque se nomeia o problema e a criança se identifica com isso. E é o sujeito que vai se ver o resto da vida como portador desse problema. Tem gente que acha que tem déficit de atenção e que o filho também tem, inclusive em diferentes classes sociais. Isso é visto como transmitido geneticamente, não como algo produzido social e historicamente. É uma questão social, que também está nos meios de comunicação. O problema com atenção e memória... A sociedade é desatenta; (...) é a sociedade do esquecimento.

(...) Estudante do seminário: As autoras analisavam a frequência com que os diretores e professores associam o fracasso escolar com questões neurológicas, dislexia etc. E identificavam, a partir do discurso dos professores, qual o referencial que sustentava os diagnósticos dos professores e as consequências psicológicas desses diagnósticos nas crianças. Reginaldo começou a se identificar com a doença; e as pessoas também. Como o diagnóstico pode ter efeitos psicológicos...

Docente: ... E produzir a doença.

(...) Estudante do seminário: As autoras falam sobre a patologização do processo de ensino e aprendizagem. Uma questão que é pra ser da sociedade acaba se tornando biológica. Essa biologização está presente na história da humanidade e teve respaldo na ciência de cunho positivista, como a questão da superioridade do homem sobre a mulher ou do branco sobre o negro; isenta a responsabilidade da sociedade, culpabilizando o indivíduo por aquilo.

(Registro de observação em aula)

Ao situar o materialismo histórico como perspectiva que embasa a pesquisa realizada por Moysés e Collares, a docente e os estudantes fazem alusão à contribuição da obra de Agnes Heller para o embasamento teórico de seu trabalho. Sendo assim, atentam para a constituição social e histórica do preconceito e do fracasso escolar, de modo a questionar seu reducionismo ao âmbito individual e, diante disto, Anita enfatiza a relevância de tal discussão para a atuação profissional do educador:

CENA XI

Estudante do seminário: As autoras têm essa concepção de um processo constituído social e historicamente, com o materialismo histórico que fundamenta essa perspectiva. E fazem

essas questões aqui (da página 20)¹⁴⁹. (...) Elas estudam Agnes Heller, que analisa a relação entre indivíduo e sociedade.

Docente: Agnes Heller vem de uma linha marxista e trabalha com Lukács. Tem o livro *História e cotidiano* e desenvolve o conceito de ser humano genérico e ser humano no cotidiano. Heller fala sobre a vida no cotidiano do indivíduo, em sua particularidade, mas o indivíduo está inserido nas particularidades e nesse contexto social em que tem os preconceitos. O preconceito é instituído socialmente. As autoras deste texto questionam a culpabilização da pessoa, ficar no individual sem considerar o que está ao redor, o Estado, que produz o fracasso escolar (...) que recai no aluno ou na família. Quando Reginaldo é identificado como diferente, é excluído do grupo. Quando instituímos um diferente, já tem um padrão de normalidade e o diferente fica identificado como fora do padrão. (...) E o que a gente quer como educador?

Estudante do seminário: A gente não pode focar no indivíduo essa questão.

Docente: A gente, como educador, tem que rever isso sempre: a favor do quê estamos?

(Registro de observação em aula)

Na prova final dessa disciplina, ao analisar um episódio em que um aluno recebe o diagnóstico de “*retardo no desenvolvimento neuro-psico-motor*”, uma estudante expressa o caráter ideológico da medicalização da Educação, ao explicitar que a inversão que se opera neste processo – em que questões sociais são transformadas em biológicas, de modo a se abstrair sua constituição social e histórica e reduzi-las à esfera individual – serve aos interesses do Estado e à manutenção da ordem social vigente. Nesse sentido, a estudante situa essa patologização do processo de ensino e aprendizagem como mais um mecanismo de legitimação da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar:

Arelado ao tema em questão, podemos relacionar a patologização do processo de ensino e aprendizagem, na qual questões sociais são transformadas em biológicas, com o fim, normalmente, de isentar o sistema social de suas responsabilidades. No cotidiano escolar isso é muito comum quando atribuem o fracasso escolar a questões sociais ou questões de saúde, até mesmo com diagnósticos que não possuem validade médica, nos quais rotulam as crianças com doenças do tipo: dislexia; desnutrição; disfunção cerebral ou distúrbios. É difícil, em situações como essa, julgar ou culpabilizar algum sujeito, seja a professora, o aluno ou os pais deste, visto que muitas vezes estes sujeitos são meras vítimas de um sistema capitalista que se aproveita da ignorância popular para se beneficiar, se ausentando da responsabilidade de oferecer melhores meios para o progresso educacional, formando desse modo sujeitos que facilmente são manipulados de acordo com os interesses do Estado. Isso tudo é mais comum e notável em escolas que atendem as classes populares,

¹⁴⁹ “Como se origina e se dissemina, tornando-se consensual, uma forma de pensar a escola e as pessoas que permite conviver, aparentemente de forma pacífica, com este fracasso, que é de cada um e é de todos? Como pode se manter este processo de culpabilização de pessoas, seja a criança, a mãe, ou a professora, quando todos são vítimas e sofrem? O que faz esta professora, que também é vítima, assumir o papel de agente acusador, quando se percebe em sua fala sua própria angústia e ambiguidades? Por que a mãe e a criança incorporam a culpa, aceitam o rótulo e o fracasso? Como se naturaliza uma violência social contra quase todos?” (Collares & Moysés, 1996, p. 20).

uma vez que com esse público se torna mais simples atribuir o não aprendizado a fatores relacionados à pobreza, à raça, à origem e coisas que se enquadram neste aspecto determinista.

(Trecho de prova de uma estudante)

Além disso, durante a entrevista em grupo realizada com estudantes dessa disciplina (grupo focal), estes fazem menção à ideia de que com a medicalização da Educação, enquanto aspectos referentes ao processo de escolarização passam a ser compreendidos como um problema centrado no aluno, buscando-se o conter e silenciar por meio de uma medicação, deixa-se de analisar elementos referentes à dinâmica institucional escolar, de modo a isentar a implicação da escola nesse processo: *“Eu acho que medicalizar é a saída fácil pra escola. Medicalizar é você conter os alunos e evitar que eles manifestem ou que eles digam, pensem ou façam coisas que te obrigariam, como dono ou gestor de uma escola, a mudar e pensar essa escola”* (Entrevista em grupo com estudantes).

Como já foi dito antes, a medicalização da Educação também é discutida brevemente em *Psicologia da Educação B*, durante uma aula em que Clarice se refere ao encaminhamento de alunos, por parte de profissionais da escola, para especialistas da área da Saúde que, diante de tais queixas escolares, indicam a necessidade de um tratamento medicamentoso. Nesse contexto, a docente faz alusão à prescrição *“massiva e indiscriminada”* de medicamentos para alunos de escolas públicas e privadas e, então, um estudante afirma que *“se a criança se excede em algo, já é considerada hiperativa, com TDAH; e a indústria farmacêutica está se beneficiando com isso”* (Registro de observação). Clarice acrescenta que esta patologização da queixa escolar – por meio da qual se atribui um caráter patológico à queixa, compreendida como uma doença ou distúrbio orgânico, legitimada pela elaboração de diagnósticos e prescrição de medicamentos por parte de profissionais da Saúde (médicos e psicólogos) – produz marcas e implicações severas para a vida do sujeito e que a Psicologia tem compactuado com esse processo de normatização, juntamente com a Medicina, tornando-se aliada da indústria farmacêutica¹⁵⁰.

A patologização da queixa escolar também é referida pelos estudantes de *Psicologia da Educação B* que participaram da entrevista em grupo. Ao relatar uma situação vivenciada em sua experiência como professora, uma estudante ilustra a naturalização e a normatização

¹⁵⁰ A fim de aprofundar o questionamento sobre a origem da preconização de supostos distúrbios como dislexia e TDAH, bem como sobre sua vinculação com os interesses da indústria farmacêutica, ver Moysés e Collares (1992; 2010).

subjacentes à atribuição de um rótulo, associado à ideia de falta, problema ou patologia, com que o aluno se identifica:

Gisele: Tem uma classe, em que eu dou aula, que tem dois alunos que têm letra muito ruim, mas eu acabo sendo legal com eles e não reclamo das letras que são... compreensíveis. Às vezes eu peço pra um aluno ler o exercício do outro e um dia os outros não conseguiram ler, porque só os olhos treinados de uma professora conseguem (risos). E aí ele falou: 'É que eu sou disgrafo'.

Joselita: Disgrafo?

Gisele: E eu perguntei: 'Mas de onde você tirou isso?'. E ele disse: 'A psicopedagoga falou que eu tenho disgrafia'. 'Mas você toma remédio pra isso?'. 'Não, mas ela me trata pra isso'. E eu pensei: 'Ah, meu Deus!'.

Helena: Então, você tem uma solução: você é disgrafo!

Gisele: E eu falei: 'Então, quer dizer que você parou de fazer caderno de caligrafia? Parou de se preocupar com sua letra porque você é disgrafo, né?'. Ele falou: 'Ah, é!'.

Joselita: E então ele se trata com a psicopedagoga.

Gisele: Todo mês.

Joselita: Paga um valor 'x' pra ela falar: 'Mas não se preocupe. É só sua disgrafia!'.

Gisele: Deve sair no sangue, o fator disgrafia.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Nesse processo, a escrita de uma letra que não corresponde ao padrão estipulado passa a ser vista como um problema orgânico (genético, como Gisele ironiza), localizado no aluno e, portanto, naturalizado, tal como se profere com base na concepção organicista por meio da qual o fracasso escolar é justificado por uma disfunção orgânica do indivíduo, conforme mencionado anteriormente. Sendo assim, em coerência com o olhar clínico e prescritivo do modelo médico, busca-se um tratamento para tal patologia, de modo a se recorrer a uma especialista em Psicopedagogia.

Enfim, diante de tais considerações sobre as queixas escolares, faremos alusão, a seguir, às discussões sobre as relações entre os sujeitos no dia a dia escolar, realizadas ao longo das disciplinas investigadas.

4.2.3 Relações intersubjetivas que constituem e são constituídas na vida diária escolar

Neste item, ilustraremos o modo como as relações entre os participantes do contexto escolar são discutidas na disciplina *Psicologia da Educação*, atentando para as implicações do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, mencionado até então, na vida escolar destes sujeitos.

Inicialmente, é importante ressaltar o fato de que, conforme apresentamos no segundo capítulo, com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no materialismo histórico, o homem é compreendido como um sujeito histórico e concreto, produto e produtor da sociedade em que vive. Esta concepção é enfatizada pelas docentes nas duas disciplinas investigadas.

Em *Psicologia da Educação A*, Anita explica aos estudantes a constituição social e histórica do homem, que embasa o pensamento marxista:

Com base em Marx e Engels, o homem é compreendido como um ser social e histórico, que nasce com uma condição biológica, mas se constitui social e historicamente como ser humano; precisa viver em sociedade para se humanizar. (...) Ao mesmo tempo em que o homem transforma a sociedade, é transformado por ela; é produto e produtor das relações sociais.

(Anita – Registro de observação em aula)

Em *Psicologia da Educação B*, Clarice refere-se à concepção de homem como “*sujeito da história*”, a partir das proposições de Agnes Heller. Suas considerações sobre esta questão estão presentes em uma parte do material que nos foi disponibilizado pela docente (cujo conteúdo não foi exposto propriamente para esta turma, mas que compõe o conjunto de slides projetados durante a aula). Nestes slides, ao fazer alusão a tal concepção, baseando-se na obra de Heller, com referência à *Sociología de la vida cotidiana* (1987), Clarice enfatiza que nesta perspectiva materialista histórica, o homem é compreendido como “*produtor e produto do contexto social e cultural da realidade estudada*” e, portanto, como “*sujeito da história*” (Trecho dos slides disponibilizados pela docente). Sendo assim, acrescenta que não se trata de priorizar o nível micro (recaindo-se no psicologismo), em oposição ao macro (sociologismo), ou vice-versa, mas de atentar para a “*vida concreta dos homens como local onde realmente se faz a História*” (Trecho dos slides). Diante disso, apresenta alguns aspectos referentes à vida cotidiana, esclarecendo que esta é “*heterogênea e hierárquica*”, propícia à “*ultrageneralização de juízos provisórios e preconceitos*”, corresponde à “*vida de todo homem e do homem inteiro, como ser particular e ser genérico*” e “*se presta à alienação, mas não o é necessariamente*”; e, então, refere-se à alienação da (e na) vida cotidiana como “*quando os desempenhos de papéis se cristalizam em absolutos, sem deixar margem de movimento e outras possibilidades de ação*” (Trechos de slides).

Como vimos no segundo capítulo, com base nas considerações de Heller sobre o cotidiano e de Patto sobre o cotidiano escolar, as relações entre os sujeitos da vida diária escolar constituem e são constituídas na sociedade capitalista vigente, fundamentada na exploração e desigualdade social, propícia à alienação e ao preconceito e contraditória – assim

como o homem e as relações intersubjetivas que configuram o cotidiano escolar. As relações entre estes participantes do dia a dia nas escolas são compreendidas, portanto, a partir de sua contextualização no cotidiano escolar e na conjuntura social vigente, como expressões concretas de uma experiência escolar atravessada por elementos sociais, políticos e institucionais que constituem o processo de escolarização e que produzem efeitos na vida desses sujeitos, tais como os referidos no trecho sobre a dimensão relacional, abordada no segundo capítulo.

A relevância em atentar para as relações que configuram o contexto escolar é enfatizada por Machado e M. Souza (1997, p. 37), ao afirmar que “se são nas relações e nas práticas que se produzem as objetivações, então as perguntas devem ser feitas sobre as relações e as práticas e não sobre os objetos”. Essa ideia ilustra a mudança do foco de análise sobre os fenômenos investigados nesta interface entre Psicologia e Educação, presente no movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, que deixa de se centrar no indivíduo e passa a abranger o processo de escolarização, considerando as relações e práticas escolares que o compõem. Sendo assim, as autoras enfatizam a necessidade de analisar a “rede de relações” que constituem o “campo de forças” em movimento no contexto escolar, atravessado pelo funcionamento institucional e pela política educacional (pp. 42;45); e ressaltam que “cada escola se constitui num espaço historicamente construído por aqueles que o compõem” de modo distinto, pois estas redes de relações são delineadas com suas especificidades (p.45)¹⁵¹.

A respeito dessa rede de relações, Sayão e Guarido (1997) consideram que nesta rede, as relações podem ser “legitimadoras de ações, reprodutoras de formações imaginárias a respeito desta ou daquela parcela da instituição” (p. 81), mas podem ser movimentadas, de modo a se produzir “novas significações para antigos fatos, sentido onde não existia algum [e] possibilidade de deslocamento das pessoas em seus lugares normalmente estabelecidos” (p. 83).

Diante disto, devemos endossar o fato de que esta rede de relações (assim como o sistema educacional e a sociedade capitalista vigente) possui brechas, é dinâmica e contraditória, o que possibilita a ruptura de determinados mecanismos de opressão e

¹⁵¹ Ao fazer alusão à ideia de “campo de forças”, Machado (2003) refere-se às forças que estão em movimento no contexto escolar em um campo no qual se constituem várias relações e personagens (pp. 78-9) e acrescenta: “Esse campo não é uma causa externa daquilo que se produz. Pensar esse campo de forças é um grande passo em relação à visão que justifica os acontecimentos tendo como causa algo localizado apenas no corpo do sujeito, pois, pesquisando esse espaço de produção, temos acesso não mais a causas meramente individuais ou provenientes da relação professor-aluno, mas às várias práticas nas quais o encaminhamento [do aluno] fora engendrado” (p. 79).

desumanização que podem atravessar estas relações. Nesse sentido, imersas na cotidianidade, propícia à alienação, ideologia e preconceitos, as relações entre os participantes do contexto escolar expressam sua reprodução e ruptura, a resignação e a resistência, enquanto se compactua (com) e se confronta a produção dos problemas de escolarização.

Como ilustramos anteriormente, o secular descaso do Estado em investir na educação pública de qualidade produz efeitos na política educacional, no funcionamento institucional das escolas, nas práticas escolares e nas relações que se estabelecem nesse contexto. A implantação de políticas públicas educacionais (como a Progressão Continuada, por exemplo) regidas pelos ditames da lógica do mercado, a precarização da infraestrutura das instituições escolares e das condições de trabalho dos professores, bem como o acúmulo de alunos em sala de aula, dentre tantos outros aspectos, compõem uma diversidade de condições objetivas, com suas especificidades, que constituem a realidade escolar concreta e heterogênea e que se efetivam de modo genuíno em cada instituição, configurando o dia a dia das escolas.

O cotidiano escolar é constituído, portanto, por essas condições objetivas e pelas relações entre os sujeitos históricos, que são produto e produtores do contexto social e escolar, conforme já vimos. Estas relações são atravessadas por valores, concepções e representações socialmente difundidos, que orientam as práticas escolares e as ações dos sujeitos, bem como pelos sentimentos vivenciados na experiência escolar. Fizemos alusão, no segundo capítulo, a algumas representações e sentimentos apresentados por personagens de um cenário escolar marcado pela humilhação e opressão, subjacentes às relações de poder que se fazem presentes em muitas escolas brasileiras e que são constituídas nesta conjuntura social vigente, que tem como alicerce a exploração e desigualdade social. Nesse sentido, referimo-nos, por exemplo, à imagem pejorativa associada a estereótipos conferidos aos alunos de classes populares e ao sofrimento vivenciado pelos participantes de uma realidade escolar que os frustra e agride diariamente, assim como à possibilidade de resistência.

Reportamo-nos, no segundo capítulo, a considerações gerais sobre a realidade de escolas públicas brasileiras e de sentimentos relativos à vivência escolar com base na análise do cotidiano escolar realizada por Patto (1996). A esse respeito, é importante ressaltar que assim como as condições objetivas subjacentes a essa conjuntura social se concretizam de forma específica em cada instituição escolar, as relações entre os sujeitos desse contexto escolar e seus sentimentos não são homogêneos, de modo que o acesso à sua singularidade envolve a compreensão da “trama miúda da vida da escola” (Patto, 1996, p. 160). A partir da investigação desta “trama miúda” e da análise histórica da produção do fracasso escolar, a

autora contribui para a reflexão sobre questões não restritas à realidade da escola investigada, mas que configuram a cotidianidade que está na base do processo de escolarização das escolas brasileiras e que atravessa as relações entre os participantes do contexto escolar.

No cotidiano escolar, em que vigoram o preconceito e o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, expresso por meio de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar ou, ainda, pela medicalização da Educação, a origem dos problemas escolares decorrentes de uma complexidade de fatores envolvidos no processo de escolarização é centrada no indivíduo, o que traz implicações para a vida dos sujeitos e para sua experiência escolar.

Como algumas das implicações do reducionismo de problemas de escolarização ao âmbito individual, encontram-se, por exemplo, a atribuição de rótulos e estereótipos a alunos identificados como portadores de “problemas de aprendizagem”, que atravessam as relações entre os participantes do contexto escolar e exercem forte influência nos rumos de sua experiência escolar, ou ainda, o encaminhamento destes alunos para atendimento psicológico – por meio do qual é emitido um laudo que legitima sua culpabilização pelo fracasso escolar e os aprisiona nesta condição de alunos que não aprendem – ou para consulta com um médico que legitima a preconização de uma doença na qual todos passam a acreditar, o que consiste em prática recorrente, conforme ilustram M. Souza (2010), Moysés e Collares (2010).

Os efeitos da atribuição destes rótulos (que podem ser endossados ou não pela realização de diagnósticos) nas relações entre os participantes do contexto escolar e na vida escolar dos sujeitos são diversos. A compreensão desses efeitos implica uma aproximação com a experiência singular desses sujeitos e contribui para a análise da produção dos problemas de escolarização – reduzidos a tais diagnósticos ou rótulos –, que envolve a investigação da complexidade de elementos implicados nessa produção, por meio do acesso à história escolar do sujeito, às versões dos personagens que compõem essa história e à rede de relações que configuram esse campo de forças atravessado pelo funcionamento institucional e pela política educacional¹⁵².

Alguns destes efeitos são ilustrados por Machado (1994), Patto (1996) e Moysés (2001), que narram experiências de crianças marcadas pela estigmatização, legitimada por profissionais da Saúde (médicos e psicólogos), que atravessa as relações escolares. Nestes livros, as autoras atentam para a história escolar dessas crianças concretas, não abstraídas, e revelam a trama de representações, hipóteses, sentimentos e ações dos sujeitos envolvidos nesse processo, que tece sua experiência escolar. Revelam, por exemplo, a identificação das

¹⁵² Estes aspectos são mencionados no texto de M. Souza e Checchia (2003), conforme indicado anteriormente.

crianças estigmatizadas com o não saber, a reprodução de discursos que aprisionam as crianças na condição de doentes ou incapazes e de estereótipos que cristalizam as relações entre os sujeitos nesse processo, o olhar centrado na falta, a sensação de impotência, a humilhação, a violência, o sofrimento, a estagnação, o conformismo, o confronto, a persistência, a resistência e a exclusão das crianças estigmatizadas no interior das escolas.

No texto “Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento”, B. Souza (2007b) também faz alusão a estes efeitos, atentando para o sofrimento vivenciado por muitos alunos nesse contexto. Refere-se a situações em que alunos a quem são atribuídos “problemas de aprendizagem” deixam de reconhecer seus recursos e sua capacidade de aprender, enquanto vivenciam um “franco abandono no ambiente escolar, no qual não recebem investimentos pedagógicos ou afetivos, como anuncia a fala da criança que diz pertencer à fila dos esquecidos. São crianças e adolescentes de quem se desistiu” (p. 262). Nesse sentido, afirma que ao serem encaminhados para atendimento psicológico, muitos destes alunos, “quando chegam aos psicólogos, costumam estar em uma situação de profundo sofrimento e deterioração da crença em sua capacidade de aprendizagem” e acrescenta que “é comum terem muita vergonha de si mesmos e demorarem a conseguir tocar no assunto da escola ou a exporem-se a situações que envolvam conteúdos escolares, como a escrita” (p. 262).

Enfim, devemos ressaltar que as relações estabelecidas entre esses participantes do contexto escolar podem favorecer a produção e intensificação de problemas de escolarização reduzidos ao âmbito individual, assim como contribuir para sua problematização ou minimização. B. Souza (2007b, p. 268) contribui para a elucidação dessa ideia ao ressaltar que “o olhar que descrê da capacidade de aprender” dirigido ao aluno propicia a sua crença nessa incapacidade, por meio da introjeção dessa imagem que lhe é devolvida pelo olhar do outro; além disso, acrescenta que “para estes alunos, sobre cujo progresso escolar e futuro pessoal não se tem esperança, educadores dirigem menos suas atenções, suas falas, seus recursos, seu toque, sua escuta, seu olhar. Produz-se o fenômeno da profecia auto-realizadora¹⁵³” (p. 268). Diante disso, afirma que convencidos de tal incapacidade, os familiares também reproduzem esta imagem do aluno que não aprende, mesmo que não seja condizente com a condição e os recursos apresentados pelo aluno fora da escola, o que intensifica a produção desta “dificuldade de aprendizagem” compreendida como um problema centrado no indivíduo (p.

¹⁵³ A ideia de “profecia auto-realizadora” será explicitada mais adiante, neste mesmo item sobre as relações entre os sujeitos na vida diária escolar.

268). Em contrapartida, o questionamento dessa imagem atribuída ao aluno, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, pode contribuir para a ruptura desse ciclo.

As relações entre os participantes do contexto escolar são abordadas em *Psicologia da Educação A e B*.

Ao longo da disciplina *Psicologia da Educação B*, Clarice enfatiza que no campo da Psicologia Escolar, ao se problematizar o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, o foco da análise de questões que se configuram na interface entre Psicologia e Educação centra-se nos “processos e práticas de escolarização” e nas “relações” que se constituem na vida diária escolar (Registro de observação), conforme indicamos anteriormente.

Um dos aspectos referentes às relações entre os sujeitos no dia a dia escolar mencionados nesta disciplina consiste na elaboração de acordos de trabalho entre professores e alunos, cuja discussão fundamenta-se na leitura do texto de D. Souza (1999), intitulado “Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos”. Neste texto, a autora considera que além da necessidade de que os conteúdos escolares sejam significativos no processo de escolarização, é preciso que as relações estabelecidas em sala de aula, entre professores e alunos, também façam sentido e sejam bem compreendidas por estes (p. 117). Sendo assim, enfatiza a importância da elaboração de “acordos de trabalho” entre professores e alunos, que “envolvem a formação de atitudes compatíveis com a aprendizagem em salas de aula”, de modo a favorecer aos alunos a compreensão de alguns parâmetros que os norteiam e do que se espera deles nesse contexto (p. 123). E, então, acrescenta que estes acordos “estabelecem as regras do espaço escolar, estruturando a relação entre eles [professores e alunos] e organizando o trabalho pedagógico em sala de aula” (p. 123). A esse respeito, a docente e os estudantes salientam a relevância da elaboração coletiva de acordos que orientam as práticas e ações dos professores e alunos em sala de aula e de uma efetiva participação da comunidade escolar, valorizando o diálogo e a escuta de todos os envolvidos nesse processo.

Outra questão abordada nesta disciplina centra-se no questionamento da atribuição de estereótipos e rótulos socialmente instituídos e cientificamente legitimados, que permeia a relação entre os participantes do contexto escolar e produz implicações na vida (inclusive escolar) dos sujeitos estigmatizados. Este tema é tratado, fundamentalmente, durante uma aula na qual são estudados os quatro casos de crianças reprovadas, analisados por Patto em *A produção do fracasso escolar* (1996) e em que Clarice propõe a discussão sobre a dissertação de mestrado de Amaral (2010), que procura entrar em contato com estas mesmas crianças – já

tornadas adultas –, vinte e cinco anos depois da pesquisa de Patto, buscando investigar os efeitos dessa experiência escolar em suas vidas.

Ao longo dessa aula, Clarice e os estudantes enfatizam que nos quatro casos os diagnósticos que lhes foram proferidos e marcaram suas vidas eram impertinentes e não condiziam com suas ações e comportamentos fora do contexto escolar.

De forma sucinta, podemos destacar que a respeito de Nailton, fazem alusão ao fato de que após receber o diagnóstico de “*oligofrenia*” e ser medicado, introjetou o rótulo de “*nervoso*” e foi encaminhado para tratamento psicológico e psiquiátrico, embora seu comportamento em casa denotasse inteligência, criatividade e persistência; após esses anos, seus familiares relatam que por conta própria retiraram progressivamente a medicação e que ainda identificado com esse rótulo, Nailton sentiu que “*não dava para a escola*”, de modo a desistir da escolarização na 5ª série e ir trabalhar. Sobre Humberto, ressaltam que foi muito estigmatizado pela escola e família, visto como “*doente e frágil, com problema na cabeça*”, recebendo o laudo psicológico de “*deficiência mental leve*” e sendo encaminhado para a Classe Especial; referem-se à sensação relatada por Humberto de “*ser lesado constantemente*”, reiterando o fato de que se tratava de um menino normal transformado em uma pessoa vista como deficiente mental.

Em relação a Augusto, atentam para a imagem de menino “*sujo, displicente e marginal*”, que lhe foi imbuída, vinculada a estereótipos associados à pobreza, bem como à ideia de família desestruturada, reproduzida pela escola. E ao fazer menção à Ângela, enfatizam que diante da busca por compreender os motivos de suas sucessivas reprovações na 1ª série, ao indagar a sua mãe, obteve a resposta de que “*tinha um problema, quando criança*”; em sua concepção, estas reprovações decorreram da necessidade de realizar atividades domésticas e cuidar dos irmãos mais novos, de modo a prejudicar a dedicação aos estudos. Acrescentam que após sua aprovação para a 2ª série (que ocorreu depois de uma professora nova na escola assumir a sala de Ângela na 1ª série, sem reproduzir a imagem estereotipada sobre essa aluna), sua experiência escolar passou a ser vivenciada de forma mais tranquila e sem reprovações (Registro de observação em aula).

Diante disso, Clarice e os estudantes consideram que o aspecto em comum que se evidencia nesses quatro casos consiste na força dos estereótipos e estigmas que foram atribuídos ao longo desse processo, de modo a representar “*profecias que se auto-realizam*”¹⁵⁴ e

¹⁵⁴ Em referência à ideia de “profecia auto-realizadora”, proposta por Rosenthal e Jacobson (1973), conforme será citado logo adiante.

que deixam marcas na escolarização e na vida desses sujeitos. Salientam que dependendo de outras experiências vividas, estas marcas podem ter maior ou menor intensidade e, nesse sentido, citam o caso de Humberto, visto como delinquente, em que não foi possível romper com tal estigmatização. E, então, ressaltam que a experiência escolar é extremamente relevante para a constituição da subjetividade, que também envolve outros contextos (como a família e o trabalho, por exemplo), além dos “*encontros e acasos*” vivenciados.

Esta ideia de “profecia auto-realizadora”, mencionada acima, é explicitada por Rosenthal e Jacobson (1973) no texto “Expectativas de professores com relação a alunos pobres”, em que os autores identificam este conceito como “a predição, feita por uma pessoa quanto ao comportamento de outra, [que] de algum modo chega a realizar-se” e acrescentam que há a possibilidade de que esta predição se realize apenas na percepção de quem a supôs, porém, também é possível que tal expectativa seja comunicada de algum modo ao outro e, com isso, exerça efetivamente uma influência sobre o comportamento deste (p. 199). Neste artigo, os autores apresentam sua pesquisa sobre os efeitos das expectativas de professoras, ao serem levadas a acreditar, no início do ano letivo, que alguns de seus alunos iriam demonstrar “um grande progresso escolar” ao longo do ano (p. 199); e concluem que “as crianças de que a professora esperava maiores progressos intelectuais realmente mostraram tais progressos” e eram vistas como mais “vivas e autônomas”, enquanto as tidas como “lentas” foram avaliadas de maneira desfavorável, mesmo que apresentassem “um progresso intelectual” – “Quanto mais progrediam, mais desfavoráveis eram as avaliações” das professoras em relação aos alunos considerados “lentos” (pp. 202-3). Por fim, ressaltam que a introjeção de tais expectativas (ou predições) influenciam a imagem que os alunos formam sobre si mesmos e sobre suas habilidades (p. 203).

Em meio à discussão em sala de aula sobre os quatro casos e os efeitos dos estereótipos conferidos aos alunos, um estudante ilustra uma situação ocorrida na escola em que trabalha, afirmando que ao receber um laudo psicológico, um aluno passou a ser rotulado como “*problemático*” e tanto os familiares quanto os profissionais da escola consideram que em função deste “*problema*”, não se pode exigir um avanço no processo de aprendizagem. Diante disso, alega: “Assim, tem muitos atestados para que não se trabalhe com a criança de verdade”; e então, outro acrescenta: “os professores recebem o laudo e já deixam a criança de lado” (Registro de observação). Ainda em relação aos estereótipos atribuídos aos alunos, uma estudante relata que em sua experiência escolar foi rotulada por uma professora como “*burra*” e “*displicente*”, o

que lhe trouxe muito sofrimento; diante disto, afirma que procurará não reproduzir esse mecanismo com seus alunos.

As marcas deixadas na vida escolar dos alunos, decorrentes de estereótipos cientificamente legitimados, também são mencionadas por uma estudante no texto redigido em sua prova final, em que esta faz alusão às abstrações e generalizações por meio das quais as condições objetivas implicadas na produção do fracasso escolar são ocultadas. Diante disso, a estudante enfatiza a necessidade de atentar para os elementos envolvidos nessa produção, bem como para tais generalizações e estereótipos reproduzidos pelos participantes do contexto escolar:

Muitas das atitudes tomadas pela escola se devem a abstrações que são feitas a partir de senso comum, de uma cultura de pensamento já fixada no cotidiano escolar, ou mesmo do meio acadêmico, uma vez que teorias como a da carência cultural, que vê as crianças como deficiente em diversos aspectos, já foram aceitas.

O estudo de Patto (1996) sobre a produção do fracasso escolar ilustra quatro casos de reprovação escolar como atitudes tomadas consciente e inconscientemente por agentes escolares podem partir de uma visão estereotipada que nem sempre corresponde à realidade, ou pelo menos não se reduz ao estereótipo fixado. Ao ignorar vários fatores que podem estar ligados ao fracasso escolar, parte-se para abordagens que podem ser decisivas no futuro do sujeito. (...) A análise conjunta desses dois trabalhos (Patto, 1996 e Amaral, 2010) mostra que muitas vezes encaminhamentos psicológicos e medicação são feitos sem necessidade real e deixam marcas profundas na vida da pessoa, podendo influenciar fortemente em sua trajetória de vida.

É possível ver no trabalho de Patto (1996) como atitudes cotidianas podem desestimular o aluno a estudar, levando muitas vezes ao abandono. A autora enumera diversos fatores do cotidiano escolar que podem se relacionar com o fracasso escolar, tais como 'a formação de classes homogêneas, fomentando a estigmatização de grupos de alunos considerados fracos; o remanejamento de professores ao longo do ano letivo, o desrespeito aos alunos e desmoralização estes; a existência de atividades tediosas ou sem significado para o aluno; preconceitos em relação a grupos sociais economicamente desfavorecidos; a burocratização e segmentação do trabalho pedagógico (...) e condições de trabalho docente. A compreensão desses limites permitirá, por sua vez, a busca de caminhos para modificar esses fatores e processos que agem negativamente na produção do fracasso escolar, tais como a presença das generalizações e abstrações no pensamento, no discurso e nas atitudes de agentes escolares.

(Trecho de prova de uma estudante)

Na entrevista em grupo com estudantes dessa disciplina (grupo focal), uma das participantes (Helena) relata um episódio ocorrido em sua experiência de estágio, identificado por ela como “*um exemplo de sucesso escolar que rompe com alguns estereótipos*”. Segundo Helena, durante a visita de uma escola à instituição que desenvolve atividades de educação

ambiental, em que esta realizava o estágio, um aluno impressionou os profissionais de tal instituição em função de seu amplo conhecimento sobre os assuntos discutidos. Após formular hipóteses sobre o acesso do aluno a tantas informações, com base em uma imagem idealizada sobre este menino e sua família, estes profissionais se depararam com uma realidade muito diversa da condizente com seus conceitos previamente estabelecidos. O aluno, que passara alguns anos no orfanato, havia sido estigmatizado e rejeitado por várias escolas até ser acolhido por um juiz que contribuiu para seu ingresso na escola em que permanece estudando. Nesta escola, o aluno efetiva a possibilidade de se dedicar aos estudos e à leitura, pela qual tanto se interessa:

Helena: Eu fiz estágio no... [uma instituição voltada para educação ambiental]. E um dos alunos de uma escola que foi nos visitar estava muito inteirado de todos os assuntos, então ele respondia coisas como: “O que é mata ciliar? O que é lençol freático?”, sendo que eles estavam no 1º ou 2º ano do Fundamental. E isso nos deixava muito impressionadas: “Nossa! Esse menino sabe tudo!”. E a gente começou, mesmo sem querer, a criar uma realidade para aquele menino. Pensamos: “A mãe dele deve ser bióloga! O pai deve assistir todos os dias History Channel, Discovery”, documentários assim. E quando a gente foi conversar com a professora e, inclusive, parabenizar pelos alunos, ela contou que esse aluno tinha sido matriculado pelo próprio juiz da cidade, porque nenhuma escola aceitava mais ele, porque tinha repetido e tido vários problemas de comportamento em outras escolas; ele tinha ficado em um orfanato por algum tempo, não tinha sido adotado e o juiz assumiu a custódia e resolveu o problema de conseguir colocar ele numa escola. Então era uma realidade absolutamente diferente do que a gente tinha imaginado. E a monitora lá [da instituição] até chorou na hora, a professora se emocionou e todos nós também. (...) Acho que alguém chegou pra ele e falou: “Você pode!”. Ele acreditou e está tá seguindo; ele vai pra escola, pega livro, lê... Então, os professores, às vezes, também podem incentivar um pouco mais.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Assim, para Helena, o olhar dirigido ao aluno (por parte do juiz e dos educadores desta escola), com a crença em seus recursos e descolado dos estereótipos que lhe foram anteriormente conferidos, contribuiu para a ruptura desse ciclo de abandono e exclusão. Podemos acrescentar que este aluno não se reduz, portanto, à imagem estereotipada relativa à ideia de “aluno problema” a ser expulso das escolas, nem à idealizada, concebida inicialmente pelos profissionais dessa instituição em que a estudante realizara o estágio e, sim, consiste em um sujeito concreto e singular que se constitui social e historicamente.

Conforme mencionado anteriormente, por um acaso no trabalho de campo, não foi possível acessar os relatórios de estágio desta turma, portanto, informações referentes às experiências de estágios presentes pontualmente neste texto, tal como a citada acima, são obtidas por meio de relatos dos estudantes. O registro de observação do último dia de aula,

em que foi realizada a apresentação oral dos estágios por parte de alguns grupos de estudantes, possibilita apenas uma breve e pontual referência ao que foi discutido sobre tal experiência.

Com base no material registrado nesta aula, deve-se destacar que o tema mais recorrente nestas exposições consiste na relação entre professores e alunos. De modo geral, os estudantes enfatizam a relevância da comunicação (escuta e diálogo), do respeito mútuo entre esses participantes do contexto escolar e da elaboração coletiva de acordos em sala de aula. Alguns grupos estabelecem uma associação entre a relação professor-aluno e o desempenho escolar (*“quanto melhor a relação entre professores e alunos, melhor o desempenho dos alunos”*) e consideram que a afetividade, a extroversão e empatia são atributos de um *“bom professor”*, de modo a contribuir para a melhoria desse desempenho.

Diante disso, Clarice busca problematizar essa imagem referente ao *“bom professor”*, que estabelece vínculos afetivos com os alunos (*“E aquele professor que domina o conteúdo, mas é uma pessoa mais reservada, não muito afetiva no trato com os alunos? Não pode ser um bom professor? Ele tem que estabelecer vínculos pessoais e afetivos com os alunos? Precisa ser assim?”*), bem como a associação entre o estabelecimento desse vínculo afetivo e o desempenho escolar (*“É frequente a associação entre a proximidade afetiva com o professor, gostar do professor, e o desempenho escolar dos alunos, como se faz no senso comum”* – Clarice, Registro de observação). Ao longo dessa discussão, os estudantes salientam que para além do vínculo afetivo estabelecido na relação entre o professor e o aluno, são valorizados o domínio e a transmissão do conteúdo e o investimento genuíno na escolarização, com escuta de todos os envolvidos e participação coletiva nesse processo¹⁵⁵.

Na disciplina *Psicologia da Educação A*, primeiramente Aníta enfatiza a relevância das relações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, com base na perspectiva histórico-cultural. Para tanto, situa a concepção materialista e histórica que embasa essa compreensão sobre o homem e, mais especificamente, sobre o desenvolvimento humano, social e historicamente constituído:

‘Influenciado por Marx e Engels, Vigotski considera que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o

¹⁵⁵ Além da relação entre professor e aluno, outros temas citados na apresentação dos estágios foram: as dificuldades dos alunos em Ciências Exatas, as finalidades da realização de atividades em grupo em sala de aula, a função das excursões escolares e as aulas de inglês ministradas em uma escola pública. As experiências de estágio e os relatórios finais mereceriam um aprofundamento que não será possível nesta pesquisa. Um acompanhamento mais detalhado dessa atividade poderia propiciar uma reflexão sobre a articulação entre o embasamento teórico obtido durante a disciplina e a experiência vivenciada durante o estágio pelo estudante.

mundo exterior; (...) que o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social; (...) e que as funções psicológicas superiores são efeito e causa da atividade social dos homens, resultado de um processo histórico de organização da atividade social'. (...) O desenvolvimento do homem é cultural e o psiquismo humano é dinâmico e dialético, assim como a sociedade; é síntese das relações sociais.

(Anita – Registro de observação e apresentação de slides)

Diante disso, durante a aula sobre a relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação escolar, com base no texto “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” (Vigotski, 1991), a docente explica o conceito de zona de desenvolvimento proximal (que consiste na “*distância entre o nível de desenvolvimento real – o que a criança já consegue fazer sozinha – e o nível de desenvolvimento proximal – o que precisa de ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente para fazer*”) e salienta que com base nessa concepção, considera-se que “*as pessoas aprendem na interação*”, de modo a enfatizar “*a importância das outras pessoas, já que não se aprende sozinho; primeiro se aprende com o outro*” (Registro de observação). Anita acrescenta que compreender que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que além do nível de desenvolvimento real, deve ser considerado o proximal contribui para que o educador não se detenha ao que a criança não é capaz de fazer, mas às suas possibilidades (Registro de observação).

As dimensões cultural e relacional do desenvolvimento e da aprendizagem, enfatizadas na perspectiva histórico-cultural, são reiteradas por Anita durante a aula sobre linguagem, conhecimento e desenvolvimento nas relações escolares, embasada na leitura de “As relações de ensino na escola” (Smolka, Laplane, Braga & Nogueira, 2007), conforme sintetiza o seguinte trecho do texto¹⁵⁶:

Ao assumirmos que o desenvolvimento se dá a partir da imersão na cultura e da apropriação das práticas sociais e históricas, ou seja, que o desenvolvimento

¹⁵⁶ Este aspecto é retomado por Anita durante a aula sobre o texto “A questão da inteligência: todos podem aprender?” (Macedo, 2002). Após a exposição das concepções inatista, empirista e cognitivista acerca da inteligência, inicia-se uma reflexão sobre qual seria a concepção de inteligência, a partir das perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon. Com isso, são reiteradas a constituição social do sujeito e a importância das relações sociais neste processo:

Docente: *E como seria pensar a inteligência na perspectiva de Vigotski e Wallon?*

Estudante: *Vigotski fala em zona de desenvolvimento proximal e em mediação.*

Docente: *Sim. Ele não usa propriamente o termo inteligência, mas se trabalhasse com esse conceito, seria impossível pensar na inteligência do sujeito sozinho, sem o social, sem a relação, na inteligência do indivíduo (...); tem que pensar na interação social, no contexto, nas relações e na mediação.*

(...) Estudante: *E Wallon fala como a criança nasce no sincretismo, parte do social (...). E fala de afetividade e como a emoção interfere na constituição da pessoa.*

Docente: *Sim. Ele fala em movimento, afetividade e cognição.*

(Registro de observação em aula)

humano não é visto como um *a priori*, mas como resultante das práticas educativas, a questão do *compromisso social* ganha outro sentido, porque se entende que o aprender do aluno não se reduz à sua capacidade inata ou predeterminada, mas é produção social, relacional. Assim, viabilizar não só o acesso, mas a participação efetiva das pessoas nas práticas culturais torna-se uma necessidade, inclusive, de abertura para novas possibilidades (2007, p. 35 – grifos das autoras).

Ao longo dessa aula, inicia-se o movimento de questionamento de preconceitos e estereótipos que atravessam a relação entre professores e alunos. Nesse contexto, Anita atenta para a constituição social e histórica do preconceito e enfatiza a necessidade de que em sua atuação estes profissionais problematizem o preconceito e considerem a potencialidade do aluno, de modo a não se deter ao que lhe falta – conforme mencionado anteriormente – ou aos rótulos que lhes são conferidos (e endossados, inclusive, por psicólogos). Sendo assim, remete-se ao poder das palavras e ações dos educadores, bem como aos efeitos que estas podem produzir no processo de escolarização e na vida dos alunos e acrescenta que ao não compactuar com este mecanismo estigmatizante, o professor contribui para sua ruptura:

CENA XII

Docente: Nós, educadores, também fomos criados com preconceitos, que são históricos. Temos que ter cuidado com nosso próprio preconceito. É nosso papel de educador destruir esses preconceitos, inclusive os que os alunos internalizaram. Temos que trabalhar no sentido de questionar isso. (...) Quando tem um diagnóstico, com um laudo, você costuma lidar com o problema e não com a pessoa; se reduz ao estigma.

Estudante1: Você já tem essa tendência. Se você vê um aluno tido como indisciplinado, só vê isso.

Docente: Coloca um rótulo e se limita a ele, sem olhar para a pessoa. Temos que quebrar esse script. (...) Na escola também se aprende comportamento, normas, preconceitos. Dentro da sala de aula tem todos os processos que temos na sociedade, como exclusão e preconceito. E o professor não pode deixar isso passar. Toda palavra tem sua valoração, como por exemplo, quando se chama uma criança de burra. O que dizemos tem muito poder. Estamos ensinando muitas coisas, além do conteúdo e temos que ficar atentos para tudo o que acontece, o que a gente possibilita e impossibilita.

(...) Estudante2: Conversando com uma mãe no ônibus, ela contou que o filho tem três anos e disseram que ele é hiperativo, que não se concentra nas lições e que vai repetir de ano. Eu disse que é normal um menino de três anos brincar. O problema tá em querer repetir o menino de ano.

Docente: É nosso papel mudar esse estado de coisas.

(Registro de observação em aula)

No penúltimo dia de aula, entregamos aos estudantes três questões¹⁵⁷ formuladas com base no conteúdo ministrado ao longo da segunda parte da disciplina (em que foram discutidos temas relativos ao processo de escolarização), referentes às contribuições desta disciplina para a formação e atuação dos educadores – que serão apresentadas no próximo item –, bem como ao reducionismo de questões sociais ao âmbito individual, com base em trechos do texto “Para uma crítica da razão psicométrica” (Patto, 2000) e “Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização” (Collares & Moysés, 1996).

Em suas respostas, os estudantes ilustram a necessidade de atentar para os estereótipos que atravessam as relações entre os participantes do contexto escolar. Ao fazer alusão ao reducionismo de questões sócias ao âmbito individual, os estudantes enfatizam a relevância do questionamento de explicações estereotipadas sobre o fracasso escolar, bem como de diagnósticos proferidos por meio de testes psicométricos de inteligência. E, ao mencionar a medicalização da Educação, referem-se a seus efeitos na vida escolar dos alunos, enfatizando a patologização e a estigmatização presentes nesse processo, bem como a concretização de “profecias auto-realizadoras” e a internalização da doença, por parte dos alunos (*“A Educação muitas vezes se remete a Medicina para solucionar muitas de suas questões. (...) Com isso, muitas vezes o próprio aluno acaba por acreditar que sem a medicação, jamais aprenderá”;* ou *“Transforma-se a ‘não aprendizagem’, que é de ordem social, em algo patológico, transferindo-se a responsabilidade da escola e sociedade para o indivíduo. Tal atitude é extremamente prejudicial, pois estigmatiza o aluno, sendo as sentenças médicas ‘profecias auto-realizadoras’ do fracasso escolar”* – Trechos de questões respondidas por estudantes).

Essa questão da patologização e estigmatização também é mencionada pelo grupo de estudantes no último dia de aula de *Psicologia da Educação A* (grupo focal). Ao relatar situações presenciadas no contexto escolar, em função de sua experiência profissional como educadores, os estudantes expressam um dos efeitos da medicalização na escolarização e na vida dos alunos, explicitando o sofrimento decorrente desse processo. Deste modo, ilustram a tristeza de uma aluna submetida a um medicamento que a amordaça quimicamente e a identificação de um aluno à condição de portador de uma patologia (TDA – Transtorno de Déficit de Atenção), revelando o modo como estes rótulos atribuídos aos alunos, reduzidos a uma doença, atravessa as relações que se estabelecem na vida diária escolar e produzem marcas na imagem, que passam a reproduzir, sobre si mesmos:

¹⁵⁷ Tais questões encontram-se anexas (Apêndice G).

Marcelo: Na escola em que trabalho eu tenho uma aluna (...) que é medicalizada. E ela é tão tristonha... Depois das aulas aqui nesta disciplina eu comecei a olhar mais pra ela. Puxa, como ela é triste... como ela é uma menina triste!

Karina: Ficou triste...

Marcelo: Ficou triste. Ela não devia ser triste; ficou. E teve até um professor que é muito amigo dela, que dá aula pra ela desde pequena, desde a 7ª série, há 3 anos. Ela tava inquieta um dia e ele brincou: 'Você não tomou seu remédio hoje?'. Ele já sabia. Mas foi uma brincadeira, assim, não foi por maldade, mas acabou... Ela chorou, ficou mal, o pai viu, escreveu pra escola, deu a maior repercussão... E olha só como tá essa menina... tristonha!

Claudia: A pessoa é reduzida ao que... reduziram ela. Por mais que ela tente sair desse papel, ela não consegue, porque tem alguém falando que a ciência provou que ela é aquela pessoa...

Marcelo: E outro dia um menino veio também, mas... Tudo acontece, assim, esses dias, a gente parece que vai ligando as coisas. Ele chega pra mim, ele é muito tímido e fala assim: 'Porque eu tenho TDA'. É a primeira coisa que ele fala e, a partir daí, ele diz um discurso inteiro, que ele não consegue aprender, que ele tem dificuldade desde não sei quando etc. Mas olha, é legal você ver que ele começa por aí, é muito importante isso porque...

Jeremias: Faz parte da constituição dele como sujeito.

Marcelo: 'Quem sou eu?' 'Eu sou o fulano de tal e tenho TDA, eu sou um TDA'.

Jeremias: É como se fosse o tipo da identidade dele, como se fosse uma característica dele. Então, isso explica uma série de coisas.

(Entrevista em grupo com estudantes)

Diante disto, referem-se ao padrão de normalidade instituído socialmente, com base em normas e valores proferidos pela classe social dominante, de modo a enfatizar que atitudes e condutas que se desviam deste padrão passam a ser concebidos como anormalidade ou patologia. Assim, fazem alusão ao caráter opressor dessa padronização, imposta “de cima para baixo” e questionam: “Se já é difícil lidar com essa normatização do padrão de consumo, que é externo, imagina com questões que são subjetivas, como a questão do comportamento, da sexualidade, do gênero, de papéis determinados?” (Jeremias – Entrevista em grupo com estudantes).

Por fim, ao longo dessa disciplina, Anita e os estudantes expressam alcances e limites da atuação do professor na luta pela ruptura de processos de desumanização na experiência escolar. Assim, diante de obstáculos impostos à atuação profissional do educador na conjuntura social vigente, com questões referentes ao sistema educacional, às políticas públicas e aspectos institucionais das escolas, ressaltam a necessidade de “atuar nas brechas” que se irrompem no interior desse processo e de analisar a realidade concreta da escola, de modo a não recair em abstrações ou generalizações, bem como de problematizar e não compactuar com mecanismos de exclusão social (tais como a reprodução de preconceitos, por exemplo):

CENA XIII

Docente: Você tem muitos alunos, tem que dar muitas aulas, a organização escolar é voltada para a impessoalidade, homogeneizante e tentamos atuar nas brechas, porque a estrutura está indo contra. Trabalhamos os próprios preconceitos e a perpetuação dos preconceitos socialmente difundidos e lidamos com as diferenças.

(...) Estudante 1: Mesmo que você, professor, tente valorizar o aluno, está contra a corrente da sociedade, dos testes, das provas... você fica afogado no sistema e tenta quebrar as amarras.

(...) Estudante 2: Na escola em que trabalho, tenho uma sala de sexta série com crianças que não escrevem o nome. De que escola estamos falando? Mas eu também acho que isso ocorre, de investir nos alunos, sim. Dou aula na escola pública. Ficamos uma hora e meia falando sobre a situação de um aluno. Tem ações que são feitas.

Estudante 3: Criticar ou romantizar a escola é muito complicado. Dizer que tudo não presta, ou que é tudo muito bom, ou que todas as escolas públicas são ruins é complicado.

Docente: Sim. E existem ações de rótulo, de preconceito, de rotular o indivíduo ou turmas; é uma forma de excluir e generalizar; tem exclusão no interior da escola.

Estudante 2: Ficamos na onda do pessimismo, que é complicado.

Estudante 4: O sistema tá falido, então não adianta? Qualquer ação que eu possa fazer não adianta?

Docente: Não dá pra generalizar 'a escola'. É importante conhecer a realidade e sentir como as condições se dão. Nosso papel no curso é mostrar o que é criticado para que vocês não façam a mesma coisa.

(Registro de observação em aula)

Conforme se evidencia na cena acima, em alguns momentos, os estudantes expressam a sensação de impotência diante da realidade educacional brasileira e, em tantos outros, como em citações apresentadas ao longo deste capítulo, revelam a apropriação de ideias que propiciam o questionamento de mecanismos de desumanização no contexto escolar. Como Anita afirma neste trecho, um de seus propósitos nesta disciplina consiste em favorecer que esses estudantes (que já exercem ou passarão a exercer a função de educadores) não reproduzam, na atuação profissional, o que tem sido criticado ao longo das aulas. Segundo a docente, esta possibilidade de problematização corresponde a uma das contribuições desta disciplina para a formação de professores, conforme será apresentado a seguir, no próximo item.

4.2.4 Contribuições da disciplina *Psicologia da Educação* para a formação de professores, segundo os participantes da pesquisa

Ao longo do trabalho de campo, os participantes da pesquisa apresentam suas considerações sobre contribuições da disciplina *Psicologia da Educação* para a formação de professores, referindo-se ao conteúdo ministrado durante o semestre (ou seja, não relativo exclusivamente aos temas abordados nos itens anteriores, mas às discussões realizadas de modo geral nessas aulas).

Em relação à *Psicologia da Educação* A, Anita afirma, em sua entrevista, esperar que esta disciplina propicie aos graduandos em Pedagogia uma visão crítica sobre teorias na interface entre Psicologia e Educação, bem como sobre aspectos da vida diária escolar que se articulam de alguma forma com discursos e práticas do campo da Psicologia, de modo a favorecer o questionamento do “*estado de coisas*” no contexto educacional, tal como as tradicionais explicações sobre o fracasso escolar. A docente acrescenta, ainda, a ideia de buscar favorecer que os estudantes contribuam para a escolarização dos alunos e para o trabalho da equipe escolar.

Além disto, Anita considera que esta disciplina pode propiciar aos estudantes a compreensão da constituição social e histórica do homem e da instituição escolar, de modo a se atentar para o contexto social e histórico em que se inserem e para os interesses sociais e políticos que o regem. Então, diante desta concepção sobre o homem (ou, mais especificamente, sobre o aluno, no contexto escolar) como um sujeito social e historicamente constituído, a docente enfatiza a relevância do questionamento de concepções inatistas e positivistas sobre a inteligência, a personalidade ou o desenvolvimento, bem como dos padrões de normalidade instituídos por meio de tais teorizações e de suas implicações na atuação profissional do educador, ou, de forma geral, no processo de escolarização:

Propiciar um olhar diferenciado para o ser humano. Ver esse aluno como um sujeito histórico, um sujeito social, que está inserido em determinadas condições histórico-sociais de existência, e um sujeito que está ocupando um lugar ali dentro de uma instituição, que é histórica também e que tem uma história, uma instituição que está relacionada a outras instituições na sociedade e que tem um lugar nessa sociedade; dependendo do tipo de sociedade, ela vai atender a determinados interesses políticos e sociais. (...) Ter esse olhar para esse aluno, como um sujeito situado nesse contexto. Então, é questionar esse enfoque inatista de ser humano com ideia de que ele já vem com aquilo que ele deve ser, questionar a ideia relacionada à inteligência, o inteligente, o não inteligente e toda a questão relacionada ao comportamento também, ou achar que o aluno tem a personalidade tal porque já traz aquela personalidade e só se desenvolve ao longo da vida, vai

aflorando. E que ele seja capaz de criticar a própria noção de estágio de desenvolvimento e a ideia de que o aluno não aprendeu, então está atrasado com relação ao estágio cognitivo em que ele deveria se encontrar. Então, que a pessoa seja capaz de perceber realmente as especificidades e as condições de vida de cada sujeito e como elas constituem esse sujeito e criticar essas ideias de padrão de normalidade.

(Entrevista com Anita)

Nesse contexto, o questionamento e a indignação são considerados por Anita importantes elementos constitutivos do processo de formação dos educadores, o que pode ser ilustrado por meio de uma cena em que durante uma discussão sobre a culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar, uma estudante demonstra sua indignação diante de uma situação vivenciada em sua experiência profissional como educadora, quando presencia a atribuição de um “*problema*” a uma aluna, por parte de uma professora:

CENA XIV

Estudante do seminário: Na sociedade burguesa, tudo entra no cotidiano e se torna senso comum. A sociedade coloca o fracasso escolar na criança. É mais fácil dizer que ela tem déficit de atenção, é mais fácil para a escola (...). E o Estado também favorece [o fracasso escolar]. Ele precisa de mão de obra, tem interesse em dar certo conteúdo pra aquele... É um absurdo! Na escola em que trabalho a professora auxiliar falou que uma menina tem problema e fiquei indignada!...

Docente: Que bom que vocês chegaram ao ponto de se indignar!

(Registro de observação em aula)

Ao responder à questão sobre as contribuições desta disciplina para a atuação e formação de educadores, entregue no último dia de aula (conforme mencionado no item anterior)¹⁵⁸ os estudantes referem-se à relevância da compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como sobre os temas apresentados durante a segunda parte da disciplina, cuja discussão propicia a reflexão sobre “*diversas questões que envolvem o âmbito educacional, como, por exemplo, o fracasso escolar*”, ressaltando a necessidade de atentar para a estigmatização e patologização presentes no contexto escolar (Trecho da questão respondida por um estudante).

E ao redigir, a pedido da docente, uma autoavaliação e uma avaliação sobre esta disciplina, os estudantes ressaltam a importância do questionamento de tradicionais

¹⁵⁸ Apêndice G.

teorizações que embasam concepções e ações dos educadores nas escolas, bem como da reflexão sobre a prática educativa a partir do conteúdo ministrado, de modo a valorizar essa articulação entre os temas discutidos ao longo das aulas e a atuação profissional do professor:

Não consigo ver o curso de pedagogia sem a psicologia no meio, pois ela abre espaço para discussões em outras áreas da educação. (...) Trabalhar com os autores foi fundamental para a análise da psicologia na educação. Além disso, os textos trabalhados revelaram, muitas vezes, como nós educadores, às vezes, fazemos coisas baseadas em teorias muito antigas, mas também ajuda a enxergar algo que está errado e pode ser modificado com base nas teorias dos autores estudados.

(Trecho da avaliação sobre a disciplina, redigida por uma estudante)

Achei muito interessante a segunda parte do curso, as discussões eram bem pertinentes e me acrescentam muito como futura pedagoga.

(Trecho da avaliação sobre a disciplina, redigida por uma estudante)

O melhor foi que refleti muito sobre minhas práticas na sala de aula.

(Trecho da avaliação sobre a disciplina, redigida por uma estudante)

Um exemplo desta articulação entre o conteúdo discutido em aula e a prática docente pode ser ilustrado por meio do texto redigido por uma estudante na prova final dessa disciplina. Ao refletir sobre um episódio proposto por Anita na prova, em que um aluno recebe um diagnóstico de “*retardo no desenvolvimento neuro-psico-motor*”, a estudante questiona o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual no processo de escolarização, atentando para seus efeitos na vida escolar deste aluno e exemplifica tal discussão com base em uma situação vivenciada na escola onde trabalha, em que alguns alunos também são diagnosticados. Diante disso, expressa desejar não compactuar com tais mecanismos estigmatizantes em sua experiência profissional como professora:

É interessante perceber que apesar do argumento médico da incapacidade [do aluno diagnosticado como deficiente], eles presenciam desde o nascimento, avanços psicológico e motores.

E é triste ainda perceber como isso é visto por [esse aluno] que chateado e revoltado sente o preconceito e luta contra. E é difícil saber qual será o futuro [deste aluno], que pode lutar contra esse mar de gente, inclusive profissionais psicólogos, ou pode excluir-se cada vez mais, convencendo-se de sua incapacidade.

Não dá para colocarmos que um aluno tem problemas de atenção e aprendizagem se não levarmos em conta as condições escolares que ele vive.

Temos que olhar para a escola com todos os seus problemas. Jogar a culpa pelas dificuldades no professor ou no aluno gera mais frustrações. (...) Não há ainda pesquisas científicas que comprovem diversas doenças ditas psicológicas, o que há é diversos profissionais colocando a culpa das dificuldades nos alunos ou taxando-o com deficiência sem refletir sobre as condições.

Tenho, na escola que trabalho, três irmãos que foram diagnosticados informalmente pela direção, com déficit de atenção gravíssimo. (...) Dei aula aos três e realmente tinham bastante dificuldades.

No entanto, trabalho em uma escola conteudista que não permite muito tempo para trabalhar mais atentamente com esses alunos.

Lembro-me que ao discutirmos sobre essas doenças e a inexistência de uma comprovação científica, me propus a fazer diferente em sala. E esse pouco tempo de mudança me surtiu efeitos positivos.

A escola não é um lugar de aceitação ao aluno com dificuldades e não quero ser instrumento no trabalho de fracasso de ninguém.

E a escola não faz sentido para muitos alunos, mas principalmente para aqueles que não querem compactuar com algumas hipocrisias, que são os alunos que a sociedade classifica como com problemas psicológicos e tentam adequar à sociedade através de remédios.

Não quero contribuir para isso.

(Trecho de prova de uma estudante)

Os estudantes que participaram da entrevista em grupo (grupo focal) consideraram que a *Psicologia da Educação A* pode contribuir para a formação e atuação profissional dos educadores ao propiciar o pensamento crítico sobre o papel do educador e sobre o sistema educacional – regido pelos ditames do modo de produção capitalista, que tem como alicerce a desigualdade social – de modo a problematizar tradicionais concepções difundidas socialmente. Além disto, destacam a relevância da compreensão sobre o processo de aprendizagem e sobre as teorias apresentadas por Piaget, Vigotski e Wallon acerca do desenvolvimento, bem como da discussão de temas referentes ao processo de escolarização, como inteligência e fracasso escolar:

Karina: Qual é a contribuição dessa disciplina pra formação e atuação de vocês, como professores?

Claudia: Acho que, principalmente, você ter um outro olhar pra todo o processo educacional. Você conseguir compreender o papel daquele aluno como aluno. Buscar compreender como funciona a mente, o processo de aprendizagem e conseguir entender o que é que tá acontecendo ali. Eu acho que principalmente isso.

Jeremias: Eu acho que é justamente esse olhar crítico que eu acho fundamental pro papel do professor. Existe o sistema de ensino, que tem uma função de reprodução de uma lógica desigual. É importante olhar pra isso e no mínimo tentar – não é que eu consiga – explicar e até entender os mecanismos que operam e o que está em jogo, como sair do senso comum, das respostas mais fáceis. Olhar pra essa questão e pra um aluno que não aprende... o aluno que não aprende ou que não

ensinam? E tentar identificar onde tá o problema. Acho que o fundamental é isso, é de abalar o alicerce mesmo, desestruturar, pra fazer pensar...

Claudia: É entrar em conflito com suas ideias mesmo...

Jeremias:...E que eu acho fundamental, o olhar crítico.

Marcelo: Eu acho que tiveram várias coisas. Teve uma primeira parte, em que o curso traz a ideia da construção da inteligência, do desenvolvimento da inteligência. E a professora trouxe as linhas do Piaget, Vigotski e Wallon. (...) Mesmo já dando aula há muitos anos eu vejo o grande potencial na teoria do Vigotski, nessa perspectiva que você pode levar pra sala de aula, pra escola. Possibilidades reais de transformar, a partir da prática, por um lado. E depois disso, ela traz várias críticas, ela traz formas da gente entender algumas questões. A questão da inteligência, do fracasso. (...) Acho que o curso tem uma grande contribuição pros jovens que estão começando agora e vão dar aula daqui a cinco, seis anos. Se ficarem com isso, serão pedagogos muito mais preparados pra lidar com novas formas de escola. Vejo um pouco assim.

(Entrevista em grupo com estudantes)

E, enfim, ao se reportar especificamente à discussão sobre o fracasso escolar, estes estudantes se remetem à problematização de ideias naturalizadas, socialmente difundidas e reproduzidas no senso comum (tais como as que endossam a culpabilização do indivíduo), bem como à compreensão da complexidade de fatores envolvidos em sua produção (“Dá uma desconstruída no senso comum, no sentido de que quando se diz que o aluno não aprende é como se ele fosse responsável pelo processo de aprendizagem, que ele fracassou, não a escola que não conseguiu ensinar. Mexe muito com muitas certezas que as pessoas costumam ter sobre esse assunto”; ou “Porque desconstrói uma série de coisa; (...) despertei pro fato de que isso é uma questão muito mais complexa do que eu supunha” – Entrevista em grupo com estudantes)

Ao se referir às contribuições de *Psicologia da Educação B* para a formação de professores, Clarice afirma, em sua entrevista, ser difícil conhecer os efeitos produzidos pela disciplina na formação dos estudantes e considera que há diversidade no modo de apropriação do conteúdo ministrado. Nesse sentido, menciona que as discussões realizadas em aula fazem sentido para alguns estudantes, que compreendem a proposta da disciplina e vivenciam o estágio como uma possibilidade de reflexão sobre um tema que lhes desperta interesse, mas não necessariamente para todos os alunos, com o mesmo nível de intensidade. Diante disso, relata haver recebido alguns retornos por parte de estudantes segundo os quais a disciplina fora muito interessante e propiciara a reflexão sobre questões e temas relevantes até então não cogitados por eles.

A docente acrescenta desejar que essa disciplina propicie o pensamento e o questionamento por parte dos estudantes e declara que procura favorecer a reflexão sobre a

escola e as relações entre os participantes do contexto escolar, propondo algumas “provocações” ou indagações sobre aspectos mais amplos da vida contemporânea:

Eu gostaria de fazer com que os alunos tivessem prazer no pensamento e aprendessem a pensar, numa direção de um pensamento mais livre, sem essas certezas. (...) Algo que tenho feito cada vez mais junto aos alunos é trazer coisas que aparentemente não têm a ver diretamente com a disciplina como, por exemplo, uma entrevista com o Bauman, em que ele fala de liberdade e segurança. Então, trazer coisas que ajudem a provocá-los sobre a vida hoje. (...). Discutimos como podemos pensar a escola e as relações na escola entre professores e alunos, mas também pensando que nós somos mais do que professores; somos inteiros, pessoas que se relacionam.

(Entrevista com Clarice)

Durante a entrevista em grupo realizada no último dia de aula de *Psicologia da Educação B* (grupo focal), os estudantes fazem alusão à ideia de que a disciplina contribui para a compreensão da necessidade de se conhecer a instituição escolar em sua especificidade e para a reflexão sobre questões que envolvem o processo de escolarização, tais como a reprodução de estereótipos que atravessam as relações entre os participantes do contexto escolar, bem como para a crítica à medicalização da Educação (“Um tema que ainda não tinha tido na graduação foi a questão da medicalização da educação. Eu sabia que existem muitos estereótipos nas escolas, mas não que chegava nesse nível de indicar psiquiatra e remédio; não sabia da gravidade do problema”; ou “Estimulou um pensamento mais crítico em relação à medicalização e um alerta pra um cuidado ainda maior para os estereótipos com que estamos acostumados” – Entrevista em grupo com estudantes).

Por fim, ao responder à questão sobre a contribuição dessa disciplina para a formação e atuação dos professores, entregue no último dia de aula, os estudantes mencionam a relevância de compreender a complexidade envolvida na produção do fracasso escolar, de modo a não analisar questões referentes à escolarização com base em reducionismos e a necessidade de atentar para as relações entre os participantes do contexto escolar e para os efeitos de práticas e ações na vida escolar dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos a este momento de finalização desta Tese, buscaremos sintetizar os principais aspectos abordados até então.

Inicialmente, ao contextualizar o modo como a Psicologia se insere, historicamente, na formação inicial de professores, atentamos para o *psicologismo na Educação*, compreendido como uma expressão do reducionismo de questões social e historicamente constituídas ao âmbito individual, ou, mais especificamente, como “um enfoque estritamente psicológico [que] ignora o efeito das condições sociais e políticas sobre o comportamento, tornando subjetivos problemas gerados pela estrutura social e econômica” (Libâneo, 2012, p. 156) e, portanto, por meio do qual se desconsidera a constituição social do sujeito e dos fenômenos investigados no processo educacional.

Enquanto no campo da Educação são proferidas críticas ao psicologismo, com referências à centralidade do indivíduo abstrato no estudo de questões relativas à interface entre Psicologia e Educação, enfatizando-se a influência do individualismo subjacente a tradicionais teorizações psicológicas na formação inicial de professores, na Psicologia Escolar, o questionamento do reducionismo de fenômenos relativos ao processo de escolarização ao âmbito individual é intensificado ao longo do movimento crítico que se evidencia no Brasil principalmente a partir do início da década de 1980.

Com base em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, fundamentada no pensamento marxista, ressalta-se a necessidade de investigação das raízes dos fenômenos estudados e de compreensão da complexidade de fatores implicados no processo de escolarização, de modo a atentar para elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais envolvidos nesse contexto, situando-o na conjuntura social vigente regida pelos ditames do modo de produção capitalista. Sendo assim, denuncia-se o caráter ideológico presente em teorizações psicológicas naturalizantes que contribuem para a manutenção do *status quo*, ao legitimar cientificamente estereótipos e preconceitos socialmente difundidos e justificar a desigualdade social (Patto, 1984; 1997).

O reducionismo de questões social e historicamente constituídas ao âmbito individual, que se revela como uma inversão ideológica arraigada no bojo da sociedade capitalista, propícia à alienação e na qual se endossa a primazia do indivíduo, sob o fulcro do individualismo liberal, apresenta como uma de suas vias de expressão conhecimentos produzidos no campo da Psicologia Escolar, tendo, por exemplo, como eficientes porta-vozes nesse meio acadêmico tradicionais explicações sobre o fracasso escolar.

A partir de proposições referidas por Chauí (1981; 1983) e Marx (2010; 2013), vimos que a *inversão ideológica* presente no reducionismo subjacente a tais teorizações se evidencia à medida que ao abstrair o fracasso escolar, detendo-se à experiência imediata e, portanto, sem investigar as condições objetivas implicadas em sua produção, essas teorizações apresentam o fracasso tal como aparece, ou seja, reduzido ao âmbito individual, atribuindo-se as origens desse fenômeno a fatores centrados no indivíduo. Nesse processo, ocultam-se tanto a constituição social e histórica do fracasso escolar, quanto o fato de que a culpabilização do indivíduo consiste em um eficaz instrumento a serviço da manutenção da ordem social; preconiza-se, então, a aparente primazia do indivíduo, que ao mesmo tempo compõe essa realidade invertida (regida, inclusive, sob os preceitos do individualismo liberal), calcada na luta de classes, e a máscara¹⁵⁹.

Em tal processo de inversão, os efeitos produzidos no dia a dia das escolas e na história escolar dos sujeitos são tidos como causas, enquanto o secular descaso do Estado em investir na Educação pública de qualidade e a complexidade de fatores implicados na produção do fracasso escolar deixam de ser considerados (Patto, 1996). Sendo assim, tais teorias psicológicas, como expressão do “discurso competente”, aceito como verdade e que dissimula a dominação social sob a carapaça de cientificidade, como indica Chauí (1981, p. 11), disseminam seus conhecimentos – no sentido de conhecimento instituído, ou seja, como pensamento cristalizado, avesso à interrogação (op.cit., p. 6) –, que abrangem o meio acadêmico e o senso comum (estabelecendo-se entre ambos uma relação de mútua influência) e são reproduzidos por profissionais da Educação e da Saúde. Como porta-vozes desse discurso naturalizante, por meio do qual as adversidades do processo de escolarização são reduzidas a fatores centrados no indivíduo, tais profissionais atribuem a origem do fracasso escolar a questões de ordem genética (ligadas à raça, ao talento pessoal, à capacidade intelectual ou a disfunções orgânicas), bem como relativas ao ambiente familiar ou à condição socioeconômica dos alunos, seguindo os preceitos ditados pelas teorias racistas, da aptidão natural, organicista, ambientalista ou, ainda, da carência cultural – conforme Patto explicita em suas publicações (1984; 1996; 1997; 2005).

Ao longo do movimento crítico no campo de Psicologia Escolar, esse reducionismo de fenômenos social e historicamente constituídos ao âmbito individual (que pode ser expresso

¹⁵⁹ Ao nos referirmos ao capítulo 1 de *O capital* (Marx, 2013), mencionamos que ao fazer alusão ao caráter fetichista da mercadoria, Marx esclarece que no nível da consciência imediata, opera-se uma inversão ideológica, que preconiza a aparente dominação do homem sobre a mercadoria e que mascara essa realidade invertida (em que a mercadoria domina as relações sociais); ao analisar as determinações da mercadoria, Marx revela o caráter ideológico da representação, que por meio de inversões, endossa a naturalização da realidade invertida subjacente ao modo de produção capitalista.

por meio de tais teorizações, bem como pelo processo de medicalização da Educação ou pela patologização da queixa escolar, conforme ilustramos anteriormente) vem sendo problematizado, a partir de uma mudança de foco da análise de questões estudadas na interface entre Psicologia e Educação. Com base nesta perspectiva crítica, esse foco de análise desloca-se da centralidade do indivíduo abstrato para a reflexão sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, de modo a abranger, além de aspectos sociais, políticos e institucionais, as relações entre os sujeitos que constituem e são constituídas na vida diária escolar, concebendo-se o sujeito como um ser histórico, produto e produtor das relações sociais e da sociedade. Neste sentido, as questões escolares são investigadas no contexto do processo educacional brasileiro, analisando-se o modo como essas condições objetivas se concretizam no dia a dia escolar (e suas implicações para a escolarização), bem como a especificidade da vida escolar desse sujeito.

Considerar elementos sociais, políticos e institucionais envolvidos no processo de escolarização implica contextualizá-lo na sociedade capitalista brasileira vigente, alicerçada na divisão de classes e na exploração, situando no bojo de seu sistema educacional o secular descaso do Estado em investir na Educação pública de qualidade¹⁶⁰; associados a tal descaso encontram-se, por exemplo, uma política educacional pautada pela dualidade do ensino e precarização da infraestrutura das escolas (de instalações físicas, material didático, concentração de grande número de alunos por sala) e das condições de trabalho de seus funcionários (burocratização, baixa remuneração, sobrecarga de trabalho, falta de participação na tomada de decisões, falta de tempo e condições para efetivação do planejamento das atividades pedagógicas ou discussão, reflexão e estudo), conforme vimos anteriormente. Tais elementos compõem uma ampla gama de condições objetivas, que traçam o cenário da realidade escolar concreta e heterogênea, efetivando-se de modo genuíno em cada instituição e produzindo efeitos na vida diária escolar e nas relações entre os sujeitos que a constituem.

Nesse contexto, o direcionamento do olhar para as relações entre os sujeitos no dia a dia escolar – concebidos como sujeitos históricos cujas ações “tecem a vida cotidiana” na instituição escolar, atravessada pelo poder estatal e pela diversidade de suas apropriações por parte dos protagonistas dessa história escolar¹⁶¹ – expressa a tentativa de superação do reducionismo subjacente tanto ao psicologismo (centrado no indivíduo abstraído) quanto ao sociologismo (relativo à tendência de se focar a análise de questões escolares em aspectos

¹⁶⁰ O secular descaso do Estado é referido por Patto (1997c, p. 291; 289), como indicamos no segundo capítulo deste trabalho.

¹⁶¹ Patto (1993, p. 120; 122).

macroestruturais). Esta dimensão relacional abrange a compreensão da história escolar, dos sentimentos e representações que delineiam a experiência escolar, das implicações das condições objetivas do processo de escolarização na vida dos sujeitos e da “rede de relações”¹⁶² que o configuram. Tal rede de relações é dinâmica e contraditória, o que possibilita tanto a reprodução quanto a problematização de determinados mecanismos de opressão e desumanização que a constituem; sendo assim, imersas na cotidianidade propícia à alienação, ideologia e preconceitos – Heller (2000) –, as relações entre esses sujeitos expressam sua repetição e ruptura, resignação e resistência, enquanto se compactua (com) e se confronta a produção dos problemas de escolarização.

Estas relações são atravessadas por valores, concepções e representações socialmente difundidos, que orientam as práticas escolares e ações dos sujeitos, bem como por sentimentos vivenciados na experiência escolar, em um cenário hegemonicamente marcado pela humilhação e opressão, subjacentes às relações de poder instituídas na conjuntura social vigente alicerçada na divisão de classes. Assim como as condições objetivas da escolarização nessa conjuntura se concretizam de modo específico em cada instituição escolar, as relações entre os sujeitos não são homogêneas, portanto, o acesso à singularidade da experiência escolar e dessas relações envolve a compreensão da “trama miúda da vida da escola”¹⁶³, com atenção à versão de seus protagonistas.

A partir da investigação desta “trama miúda” e da análise histórica da produção do fracasso escolar, Patto (1996) contribui para a reflexão sobre questões não restritas à realidade da escola investigada em sua pesquisa, mas que configuram a cotidianidade que está na base do processo de escolarização das escolas públicas brasileiras e em que se delineiam as relações entre os participantes do contexto escolar. No cotidiano escolar, em que vigoram o preconceito e o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual (expresso por meio da reprodução de tradicionais explicações psicológicas sobre o fracasso escolar, pelo processo de medicalização da Educação ou da patologização da queixa escolar), a origem de problemas escolares decorrentes de uma complexidade de fatores envolvidos no processo de escolarização é reduzida a aspectos centrados no indivíduo, o que traz implicações para a vida dos sujeitos e para sua experiência escolar, como indicamos anteriormente. Dentre alguns destes efeitos na vida escolar encontram-se, por exemplo, a culpabilização de alunos, pais ou professores pelo fracasso escolar, a incitação de estereótipos relativos a alunos de classes populares e disseminação de rótulos atribuídos aos tidos como portadores de problemas de

¹⁶² Como indicam Machado e M. Souza (1997, pp. 42-45).

¹⁶³ Patto, 1996, p. 160.

aprendizagem, a identificação dos alunos estigmatizados com o não saber ou com a condição de doentes e incapazes, a sensação de impotência, a humilhação e a exclusão.

A compreensão das relações entre os sujeitos da vida diária escolar implica, então, uma aproximação à experiência singular desses sujeitos e à sua história escolar (de modo a contemplar suas próprias versões sobre essa história), situando-se essa rede de relações na complexidade de fatores implicados no processo de escolarização, dentre os quais se encontram aspectos referentes ao funcionamento institucional e à política educacional¹⁶⁴.

Considerando esta mudança de foco na análise de questões relativas à interface entre Psicologia e Educação, presente no movimento crítico no campo da Psicologia Escolar, referente ao deslocamento da centralidade do indivíduo abstrato para a reflexão sobre o processo de escolarização, atentando-se para as relações entre os sujeitos históricos que constituem a vida diária escolar, dedicamo-nos à investigação do modo como as discussões realizadas nessa área vêm sendo tematizadas na formação inicial de professores, tendo a disciplina *Psicologia da Educação* como possibilidade de tal expressão.

Sendo assim, apresentamos na introdução desse trabalho as seguintes questões que o norteiam: que contribuições a Psicologia Escolar oferece atualmente para a formação de professores, levando em conta as críticas que vêm sendo proferidas ao reducionismo de fenômenos educativos ao âmbito individual, bem como as dimensões políticas, sociais, institucionais e relacionais implicadas no processo de escolarização? De que modo reflexões realizadas no campo da Psicologia Escolar, que apresentam como foco de análise o processo de escolarização, estão presentes nas discussões realizadas na disciplina *Psicologia da Educação*, ministrada na formação inicial de professores?

Identificamos, portanto, como objetivo desta pesquisa a investigação de contribuições da Psicologia Escolar para a formação inicial de professores, tendo a disciplina *Psicologia da Educação* como possível expressão de discussões relativas ao processo de escolarização, proferidas neste campo do conhecimento¹⁶⁵. Para tanto, observamos durante um semestre letivo as aulas ministradas em duas disciplinas de *Psicologia da Educação*, oferecidas nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em uma universidade pública do Estado de São Paulo e realizamos entrevistas individuais com as docentes de tais disciplinas e com os coordenadores

¹⁶⁴ A esse respeito, ver Machado e M. Souza (1997) e M. Souza e Checchia (2003).

¹⁶⁵ Conforme esclarecemos no início deste trabalho, fazemos alusão ao termo Psicologia Escolar em referência ao campo do conhecimento da Psicologia voltado para a investigação de fenômenos na interface entre Psicologia e Educação, e à *Psicologia da Educação* como nomenclatura geralmente utilizada na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ou das demais Licenciaturas para designar tal disciplina, que se constitui como um dos Fundamentos da Educação.

destes cursos, além de entrevistas em grupo com estudantes das disciplinas investigadas. Ao longo da pesquisa de campo, registramos por escrito o conteúdo ministrado pelas docentes, incluindo as discussões (perguntas e argumentações) dos estudantes e docentes sobre os temas apresentados, acompanhamos as atividades em grupo dos estudantes em sala de aula, observamos os seminários apresentados pelos estudantes e acessamos o material didático utilizado pelas docentes, bem como as produções discentes (provas e respostas às questões que lhes foram entregues¹⁶⁶).

Em relação à **estrutura geral** das disciplinas pesquisadas, mencionamos que a *Psicologia da Educação A* é oferecida no segundo semestre do primeiro ano da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, como uma disciplina obrigatória. Tem sido ministrada desde 2009 por Anita, pedagoga, cuja formação teórica fundamenta-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, tendo Vigotski como principal autor de referência. Ao relatar sua trajetória profissional e acadêmica, Anita revela a influência do pensamento marxista em sua formação e explicita uma coerência entre a concepção teórica que embasa seus estudos e o modo como busca conduzir as discussões nas disciplinas que ministra, atentando para a constituição social e histórica do sujeito e dos fenômenos educacionais.

O conteúdo ministrado em *Psicologia da Educação A* pode ser agrupado em duas partes: na primeira, Anita inicia a discussão sobre a articulação entre Psicologia, desenvolvimento e Educação, introduzindo considerações gerais sobre o behaviorismo, o inatismo e a psicologia histórico-cultural e apresenta as teorias psicológicas do desenvolvimento a partir das perspectivas de Piaget, Vigotski e Wallon; na segunda, em que se intensifica a menção a temas relativos à escolarização, primeiramente são abordados aspectos referentes à associação entre desenvolvimento e aprendizagem, bem como à linguagem, com base na abordagem histórico-cultural e, então, ao se dedicar à questão da inteligência e ao fracasso escolar, a docente faz alusão a discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, de modo a atentar para a problematização do fracasso escolar, as relações entre os participantes do contexto escolar e a medicalização da Educação.

A *Psicologia da Educação A* é a única disciplina obrigatória, na matriz curricular do curso de Pedagogia investigado, em que tais conteúdos são ministrados, pois no semestre seguinte a disciplina voltada para interface entre Psicologia e Educação centra-se na Psicologia da Personalidade, embasada, fundamentalmente, na Psicanálise e em sua articulação com a

¹⁶⁶ No início e final do semestre letivo, entregamos aos estudantes as questões que se encontram anexas (apêndices G, H e I).

Educação¹⁶⁷. Sendo assim, Anita considera que um semestre letivo é pouco tempo para trabalhar estas questões, que poderiam ser aprofundadas caso houvesse a possibilidade de se dedicar um semestre para a discussão da primeira parte, relativa à Psicologia do Desenvolvimento, segundo as proposições de Piaget, Vigotski e Wallon, e outro para a segunda parte, com temas referentes ao processo de escolarização; por sua vez, acrescenta que como o referencial psicanalítico é apresentado em uma disciplina específica, não há necessidade de introduzi-lo na *Psicologia da Educação A*, enquanto em outras instituições esta disciplina abrange um panorama geral das abordagens psicológicas.

A *Psicologia da Educação B* é oferecida regularmente no curso de Licenciatura, cujas aulas são ministradas (assim como a *Psicologia da Educação A*) na Faculdade de Educação da universidade pesquisada. Em sua trajetória acadêmica e profissional, Clarice, psicóloga e docente desta instituição há aproximadamente vinte e cinco anos, expressa a influência de seu contato com obras de Maria Helena Patto, Agnes Heller, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (dentre outros autores), referindo-se ao estudo da etnografia e de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, que tem fundamentado a proposição da estrutura e do conteúdo programático das disciplinas que ministra.

A proposta central desta disciplina, segundo Clarice, consiste em atentar para contribuições da Psicologia para compreender a escola, de modo a situá-la como objeto de estudo; ou seja, o foco da análise de questões relativas à interface entre Psicologia e Educação centra-se nos processos (e práticas) de escolarização e nas relações entre os sujeitos que constituem a vida diária escolar, em coerência, portanto, com o movimento crítico no campo da Psicologia Escolar. Clarice acrescenta que as considerações sobre tais contribuições da Psicologia são embasadas na reflexão acerca das tradicionais explicações sobre o fracasso escolar e na articulação entre a Psicologia Escolar e a etnografia. Em seu programa de ensino, a docente indica a discussão de temas como a história da Psicologia Escolar, o fracasso escolar, a pesquisa etnográfica e a formação docente¹⁶⁸ – apresentaremos considerações gerais sobre o conteúdo ministrado nessa disciplina conforme expusermos os principais temas analisados nessa pesquisa, que passaremos a indicar, a partir de então.

Ao nos referirmos à disciplina *Psicologia da Educação* como expressão de contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores, enfatizamos que os

¹⁶⁷ Na grade curricular deste curso de Pedagogia, há uma disciplina optativa cuja oferta não é fixa ou regular, com uma estrutura que se assemelha à da *Psicologia da Educação B* (oferecida no curso de Licenciatura, que observamos), ministrada por Clarice (a mesma docente oferece essa optativa na Pedagogia e a *Psicologia da Educação B* na Licenciatura).

¹⁶⁸ O modo como essas temáticas são conduzidas foi ilustrado ao longo do quarto capítulo.

estudos realizados no campo da Psicologia Escolar, com base em uma perspectiva crítica, propiciam relevantes reflexões sobre elementos que configuram a vida diária escolar, dentre os quais se encontram os abordados ao longo das disciplinas *Psicologia da Educação A e B*, voltadas para a formação de professores; com base no material obtido na pesquisa de campo, identificamos como temas centrais de discussão, neste contexto, o fracasso escolar, a queixa escolar e as relações intersubjetivas que constituem o dia a dia da escola.

Em relação ao **fracasso escolar**, ressaltamos que o processo de reflexão sobre esse tema envolve o questionamento de tradicionais explicações acerca desse fenômeno (com referências à influência de teorias racistas, à teoria da aptidão natural, teoria ambientalista, teoria organicista e teoria da carência cultural), cujos pressupostos permanecem em vigor no meio acadêmico e no senso comum, sendo socialmente difundidos e reproduzidos, inclusive, por participantes do contexto escolar. Diante disso, fizemos alusão ao fato de que em suas respostas à questão que lhes foi entregue no primeiro dia de aula¹⁶⁹, os estudantes de *Psicologia da Educação B* expressaram tanto a repetição do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual, subjacente a tais teorizações (com a culpabilização do aluno, família ou professor pelo fracasso), quanto a sua ruptura (considerando algumas dimensões que constituem a complexidade envolvida em sua produção, tais como a social, política ou institucional).

As tradicionais explicações sobre o fracasso escolar são problematizadas ao longo das aulas. Em *Psicologia da Educação B*, é apresentado um panorama histórico dessas teorizações e discute-se a culpabilização do indivíduo pelo fracasso, de modo a se fazer alusão ao reducionismo que as embasa e a seu caráter ideológico; além disso, contextualiza-se historicamente a incidência dos problemas de escolarização no quadro educacional brasileiro, questionando-se a imagem idealizada sobre o processo de escolarização no século passado. Em *Psicologia da Educação A*, realiza-se a crítica aos testes psicométricos de inteligência e à concepção inatista que fundamenta a teoria da aptidão natural, situando-os como eficazes instrumentos a serviço da manutenção da ordem social, ao legitimar cientificamente o preconceito e a desigualdade social; discute-se, também, sobre implicações do reducionismo do fracasso escolar ao âmbito individual na vida dos sujeitos, incluindo referências ao processo de medicalização da Educação. Em ambas as disciplinas, propicia-se a reflexão sobre a complexidade de fatores implicados na produção do fracasso escolar, com referências a elementos sociais, políticos e institucionais que constituem o processo de escolarização. Possibilita-se, ainda, o questionamento da associação direta entre fracasso escolar e formação

¹⁶⁹ Essa questão encontra-se anexa (Apêndice H).

de professores, calcada no argumento, socialmente difundido, da incompetência docente e de sua má formação, por meio do qual se endossa a culpabilização do professor pelos problemas de escolarização.

Nestas duas disciplinas, a **queixa escolar** é problematizada. São abordadas situações em que as causas de queixas escolares relativas aos chamados problemas de aprendizagem ou de comportamento são atribuídas a aspectos centrados nos alunos, encaminhados para atendimento psicológico por profissionais da Educação ou da Saúde, enquanto rótulos e estereótipos associados a tais queixas são imputados a esses alunos, cujos recursos e potencial deixam de ser reconhecidos pelos demais participantes do contexto escolar e por si mesmos. Discute-se sobre a patologização da queixa escolar, situando-a no processo de medicalização da Educação, por meio do qual aspectos social e historicamente constituídos são reduzidos a questões de ordem biológica (e, portanto, individual), com referências a queixas escolares relativas ao comportamento ou à aprendizagem que são tidas como decorrência de doenças neurológicas e genéticas (como dislexia ou TDAH); nesse contexto, reitera-se o questionamento da culpabilização do indivíduo pelo fracasso escolar e se atenta para as implicações de tal reducionismo na vida do sujeito.

As **relações intersubjetivas que constituem a vida diária escolar** também são discutidas nessas disciplinas, a partir de uma concepção materialista e histórica do homem (compreendido como um sujeito social e historicamente constituído) e dos fenômenos investigados nessa interface entre Psicologia e Educação. Em *Psicologia da Educação B*, ao se centrar o foco de análise no processo de escolarização e nas relações entre os sujeitos do dia a dia escolar, propicia-se uma reflexão sobre o cotidiano escolar e as relações entre esses sujeitos históricos, atravessadas por valores e representações socialmente difundidos, bem como pelos sentimentos vivenciados na experiência escolar; são debatidos os quatro casos de crianças reprovadas, analisados por Patto (1996) e revisitados por Amaral (2010), ressaltando-se a influência de “profecias auto-realizadoras” (Rosenthal e Jacobson, 1973) e rótulos ou estigmas que deixam marcas na escolarização e na vida dos sujeitos. Em *Psicologia da Educação A*, enfatiza-se a relevância das relações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a necessidade de que os profissionais da Educação problematizem e não reproduzam os estereótipos e preconceitos socialmente difundidos (incluindo os cientificamente legitimados por teorizações psicológicas reducionistas) e que atravessam as relações entre os sujeitos no dia a dia escolar.

Por fim, a respeito das **contribuições dessa disciplina para a formação de professores**, segundo os participantes da pesquisa, mencionamos que as docentes esperam

propiciar aos estudantes, por meio da *Psicologia da Educação* (A e B), uma visão crítica sobre aspectos da vida diária escolar atravessados por discursos e práticas no campo da Psicologia, ressaltando a relevância do questionamento de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, bem como da compreensão da constituição social e histórica do homem e do processo de escolarização; os estudantes referem-se à importância de atentar, em sua atuação como professores, para a estigmatização e os preconceitos que atravessam as relações escolares, assim como de problematizar as teorizações psicológicas que embasam concepções e ações dos participantes do contexto escolar, de modo a não compactuar com o reducionismo de questões sociais ao âmbito individual.

Ao fazer alusão a essa necessidade de questionar o reducionismo de fenômenos social e historicamente constituídos ao âmbito individual, ilustrando a influência do individualismo em teorizações psicológicas voltadas para questões educacionais, Bock (2000, p. 18) baseia-se na figura do Barão de Münchhausen, personagem de histórias infantis alemães, que narra sua façanha ao salvar a si mesmo e a seu cavalo, quando afundado em um brejo, com a força de seu próprio braço, puxou, pelo seu próprio cabelo, a si e ao cavalo, que segurava entre os joelhos. Utilizando a imagem do Barão como porta-voz do ideário liberal, Bock refere-se à “ideia de autonomia individual, do homem descolado das condições sociais e da possibilidade de autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior dada pela semente que está dentro de nós e que nos empurra (natureza humana)”, que está na base de concepções liberais e positivistas (p. 18), de modo a se conceber o indivíduo como um ser dotado de características e potencialidades próprias e como responsável pelo seu sucesso ou fracasso (p. 19).

Diante disso, Bock reitera o fato de que por meio de teorizações calcadas no individualismo, a Psicologia tem propiciado a legitimação do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual¹⁷⁰ e, então, enfatiza a relevância de que as discussões realizadas nesse campo do conhecimento voltado para a interface entre Psicologia e Educação possibilitem o questionamento de tal reducionismo e da naturalização dos fenômenos investigados (bem como de tais teorizações psicológicas), de modo a atentar para a sua constituição social e histórica:

¹⁷⁰ A esse respeito, a autora afirma: “a realidade social tem sido reduzida à realidade individual com a ajuda da Psicologia. Problemas econômicos têm sido analisados como problemas de cultura individual e o desemprego, por exemplo, tem sido lido como falta de escolarização. Temos contribuído para a leitura de que o que falta para nossas crianças em situação de rua é apenas a escola. Problemas sociais são pensados como problemas de cultura individual, incompreensão, falta de esforço etc. O domínio social e político da sociedade é reduzido a questões de aptidões individuais ou problemas morais de cada um....” (Bock, 2000, p. 14).

A possibilidade de superação desses saberes também não se dá por um esforço de puxar os cabelos para sair do pântano. O esforço deverá ser coletivo, a partir da construção de projetos coletivos. O exercício crítico de abandonar formas individualizantes de atuação e de abandonar formas naturalizantes de conhecimento torna-se exigência para esse esforço coletivo. Entender que nosso saber jamais deverá servir para ocultar processos sociais determinantes de processos educacionais já é um bom começo. Injetar realidade social em nossos saberes e fazeres; estranhar a realidade da forma como se apresenta e jamais naturalizá-la; tomar a realidade como histórica, entendendo que ela está em movimento e que nossa ação contribui na direção desse movimento, são tarefas necessárias à expulsão do Barão de Münchhausen do âmbito da Psicologia da Educação (Bock, 2000, p. 31).

Com base no levantamento de pesquisas recentes sobre a *Psicologia da Educação* e suas contribuições para a formação inicial de professores, vimos que essa disciplina frequentemente abriga uma diversidade de abordagens teóricas psicológicas (Gatti, 2010) e que a escola, como uma instituição social e de ensino, consiste em um elemento praticamente ausente em suas ementas (Gatti & Nunes, 2009). Tendo-se, hegemonicamente, como foco central de análise os processos de desenvolvimento e aprendizagem, a estrutura geral dessa disciplina costuma contemplar a apresentação de um panorama histórico sobre a relação entre Psicologia e Educação, seguida da exposição de conceitos centrais proferidos em distintas abordagens psicológicas (tais como behaviorismo, psicanálise, psicogenética e histórico-cultural, dentre outras), com ênfase nas teorizações de Piaget, Vigotski e Wallon.

Diante da análise de ementas da *Psicologia da Educação* ministrada em cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa), Matemática e Ciências Biológicas em instituições de educação superior no Brasil – totalizando 221 cursos investigados –, Gatti (2009)¹⁷¹ ilustra e complementa os aspectos evidenciados nestas pesquisas recentes. A autora afirma que na maioria dos cursos de Pedagogia (97%) e demais Licenciaturas (90%), essa disciplina consta em suas matrizes curriculares (sem que necessariamente seja utilizada a nomenclatura *Psicologia da Educação*); destaca, portanto, como fato novo a constatação de que há 13% dos cursos em que ela deixa de ser oferecida¹⁷² e de que, na maioria dos cursos, é ministrada em apenas um semestre, com carga horária média de 65 horas/aula (2009, p. 6)¹⁷³.

¹⁷¹ Trabalho encomendado pelo GT (Grupo de Trabalho) Psicologia da Educação, apresentado por Gatti na 32ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em 2009, embasado no material obtido por meio de pesquisas realizadas pelo projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” e publicadas em Gatti (2008) e Gatti & Nunes (2009).

¹⁷² A esse respeito, Gatti esclarece que “esta ausência não ocorria há duas décadas atrás porque ainda os currículos se pautavam pelos mínimos ditados pelo antigo Conselho Federal de Educação, sendo Psicologia da Educação obrigatória” (2009, p. 6).

¹⁷³ Segundo Gatti, essa disciplina “é ofertada em apenas um semestre em 54% das Licenciaturas em Pedagogia, em 91% das em Letras, em 93% das em Ciências Biológicas e 81% das em Matemática” (2009, p. 6).

A respeito de sua nomenclatura, Gatti afirma que na Pedagogia há maior variedade de denominações, que abrangem desde as mais genéricas como “Psicologia” a “Elementos de Psicopatologia”, com o predomínio de “Psicologia da Educação” (em 29% dos cursos encontram-se “Psicologia da Educação I e II”, ministradas, portanto, em dois semestres), ou “Fundamentos da Educação”, ou ainda, “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem”. Nas demais Licenciaturas, prevalece “Psicologia da Educação” oferecida em um semestre (p. 7).

Ao analisar tais ementas, Gatti realiza uma síntese do conteúdo ministrado, agrupando-o de acordo as seguintes nomenclaturas dessa disciplina: a) “Psicologia” – engloba as disciplinas cujas ementas “tratam do objeto da Psicologia” e dos “fenômenos psicológicos”, com a apresentação de diferentes teorias da Psicologia (fundamentalmente behaviorismo, gestalt e psicanálise) (p. 8); b) “Psicologia da Educação” – aborda o panorama histórico da Psicologia da Educação, com referências ao desenvolvimento cognitivo e emocional e à relação entre hereditariedade e meio, indicando-se como objetivo analisar a contribuição de teorias psicológicas para compreensão do processo de ensino e aprendizagem, com base na apresentação de um panorama de abordagens como behaviorismo, gestalt, psicanálise, cognitivismo e sócio-interacionismo (p. 9); c) “Psicologia da Educação I e II” – como disciplinas em sequência, tem-se na I conteúdos semelhantes aos de “Psicologia da Educação”, com destaque para teorias do desenvolvimento humano, abordando aspectos cognitivo, psicomotor, social, emocional e afetivo (a autora ressalta que “algumas poucas ementas iniciam-se pela abordagem da história da Psicologia como ciência e propõem uma reflexão crítica de conceitos da Psicologia em sua aplicação aos processos educacionais” – p. 9) e a II centra-se nos processos de aprendizagem e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, com apresentação de teorizações de Piaget, Vigotski e Wallon, tendo-se, em muitas ementas, referências a dificuldades e problemas de aprendizagem, bem como à contribuição desses estudos para as práticas educativas (pp. 9-10); d) “Psicologia do Desenvolvimento” – com análise do desenvolvimento humano, seguindo as fases pré-natal, natal infância, puberdade e adolescência e com alusão ao desenvolvimento moral e afetivo (p. 11); e) “Psicologia da Aprendizagem” – trata, fundamentalmente, de teorias psicogenéticas e sócio-interacionistas e aborda a inteligência e aprendizagem; f) “Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” – com articulação entre as duas anteriores, aparecendo em poucas ementas o tema das implicações das diferentes teorias apresentadas para a prática docente.

Gatti ressalta que o conteúdo ministrado aos estudantes dos cursos de Licenciatura encontra-se “muito aquém da contribuição que essa área de estudos pode dar

contemporaneamente para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (...), bem como de suas subjetividades em construção, em contexto social e no contexto escolar” (2009, p. 12). Oferecida, na maioria das vezes, de forma genérica, eclética e condensada, essa disciplina expressa uma tendência de abarcar diferentes abordagens e conhecimentos desarticulados, cabendo ao aluno articular tais conhecimentos entre si, bem como à prática profissional. Nesse sentido, a autora afirma: “assim, e com o pouco tempo dedicado à disciplina, hipotetizamos que o impacto dos conhecimentos em Psicologia da Educação na formação e ação dos professores é bem pequeno atualmente” (p. 13).

Tais proposições de Gatti são, portanto, coerentes com as apresentadas em pesquisas recentes relativas às contribuições da disciplina *Psicologia da Educação* para a formação de professores (indicadas na introdução deste trabalho), em que são identificadas referências à necessidade de superação de limitações como dissociação entre teoria e prática, expressa pelo distanciamento entre o conteúdo ministrado e a realidade escolar, ensino fragmentado e sem continuidade, inconsistência teórica, falta de subsídios para compreensão do cotidiano escolar e ausência de reflexão sobre as bases epistemológicas das diferentes abordagens apresentadas (Guerra, 2003; Paini, 2006).

Além disso, as considerações acerca das ementas dessa disciplina, presentes tanto no texto de Gatti quanto nessas pesquisas mencionadas anteriormente, revelam a hegemonia de conteúdos referentes ao desenvolvimento humano e à aprendizagem, expressa, inclusive, pelo fato (ilustrado por meio destes trabalhos) de que a contribuição primordial da *Psicologia da Educação* para a formação de professores é predominantemente associada à compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que deveriam oferecer subsídios para instrumentalização da prática docente.

A primazia do desenvolvimento e da aprendizagem como foco central da *Psicologia da Educação* é endossada por políticas públicas educacionais, como a LDB de 1996¹⁷⁴, cujas referências à interface entre Psicologia e Educação restringem-se à aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, ou as Diretrizes de 2001 (revistas e deferidas em 2006)¹⁷⁵, em que se preconiza que a formação de professores deve assegurar a transmissão de conhecimentos psicológicos que possibilitem ao professor atuar nos processos de aprendizagem, bem como relativos ao desenvolvimento humano, conforme Levandovski (2008) evidencia.

¹⁷⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

¹⁷⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena (Brasil, 2001) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Brasil, 2006).

Em consonância com tais proposições, podemos ressaltar o fato de que na Deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, promulgada em 2014 (Deliberação CEE Nº 126/2014¹⁷⁶), em que se revisa a Deliberação Nº III/2012¹⁷⁷ – que fixa diretrizes curriculares complementares para a formação de professores nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas –, institui-se que a formação docente deve garantir aos futuros professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a aquisição de “conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes”¹⁷⁸; e aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, “conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que fundamentam as práticas pedagógicas nessa etapa escolar”¹⁷⁹. Como nesse documento (tanto na Deliberação de 2012 quanto em sua revisão em 2014) as referências à Psicologia na formação de professores restringem-se às indicadas acima, tais proposições reiteram a centralidade da contribuição da Psicologia para a formação docente no estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem.

É importante esclarecer que consideramos relevante a transmissão do conhecimento acumulado no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, assim como da Personalidade, nos cursos voltados para a formação inicial de professores. As contribuições da Psicologia para a formação docente não se limitam, contudo, aos estudos realizados em tais campos, mas também abrangem discussões proferidas na Psicologia Escolar. Nesse sentido, buscamos enfatizar ao longo deste trabalho a necessidade de se propiciar na disciplina *Psicologia da Educação* a discussão de questões relativas à interface entre Psicologia e Educação não restritas ao desenvolvimento ou aprendizagem e que expressem o deslocamento de seu foco de análise da centralidade no indivíduo (subjacente ao modo como a Psicologia se insere, historicamente, na formação de professores) para a reflexão sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade, e as relações entre os sujeitos (históricos) que constituem a vida diária escolar.

A inserção de discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica, na formação docente lhes possibilita a problematização de questões referentes ao processo de escolarização e às relações entre os sujeitos que configuram o dia a dia escolar (dentre os quais se encontram, inclusive, estes mesmos professores), de modo a propiciar: a explicitação do caráter ideológico de teorizações psicológicas naturalizantes e

¹⁷⁶ Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2014).

¹⁷⁷ Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2012).

¹⁷⁸ Art.6º, inciso II da Deliberação CEE Nº 126/2014.

¹⁷⁹ Art.10º, inciso II da Deliberação CEE Nº 126/2014.

adaptacionistas, ratificadas como discurso competente – detentoras da verdade e a serviço da manutenção do *status quo* –, cujas proposições são socialmente difundidas e reproduzidas por tais sujeitos (assim como, por vezes, refutadas); a crítica ao reducionismo de questões educacionais, socialmente constituídas, ao âmbito individual – expresso por meio de tradicionais explicações sobre o fracasso escolar, da atribuição da origem de queixas escolares a fatores centrados no indivíduo e da medicalização da Educação – bem como suas implicações para a vida escolar desses sujeitos; e o questionamento de estereótipos e preconceitos que a própria Psicologia preconiza e que atravessam as relações escolares.

O movimento crítico no campo da Psicologia Escolar centra-se em um compromisso ético e político que envolve a luta por uma escola democrática e de qualidade, pela emancipação e transformação social e pela humanização do homem e das relações escolares. Essa concepção implica uma compreensão da realidade educacional brasileira, situando-a no modo de produção capitalista vigente, e da constituição social e histórica do processo de escolarização, do sujeito e dos fenômenos investigados nessa interface entre Psicologia e Educação, bem como “uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu *status* de ser pensante”; sendo assim, “ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia” (M. Souza & Checchia, 2003, p. 134).

As contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores, com base em uma perspectiva crítica, estão alicerçadas, portanto, nesse compromisso ético e político, que abrange a denúncia: da exploração e da desigualdade social que estão na base do modo de produção capitalista e do sistema educacional brasileiro, regido pelo secular descaso do Estado em investir no ensino público de qualidade, de modo a contextualizar os problemas de escolarização na conjuntura social vigente e atentar para a complexidade de elementos envolvidos em sua produção (sem os reduzir, portanto, aos chamados problemas de aprendizagem cuja origem é associada a fatores centrados no indivíduo); de mecanismos de opressão, humilhação e exclusão subjacentes ao modo de produção capitalista em que impera o estranhamento e, portanto, a desumanização do homem, que atravessam o cotidiano, as práticas e relações escolares e são incitados por teorizações psicológicas que naturalizam e endossam a desigualdade social; e do sofrimento produzido por meio da estigmatização de alunos a quem são atribuídos problemas ou dificuldades de aprendizagem, bem como de

demais implicações do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual no processo de escolarização e na vida dos sujeitos¹⁸⁰.

Ancoradas nesse compromisso ético e político, as discussões realizadas ao longo desse movimento crítico no campo da Psicologia Escolar propiciam aos futuros professores (ou aos estudantes que já atuam profissionalmente em instituições educacionais), que, assim como demais funcionários da escola, alunos e suas famílias, são protagonistas da vida diária escolar, a compreensão da constituição social e histórica dos fenômenos investigados na interface entre Psicologia e Educação, o questionamento de crenças e conhecimentos (no sentido de conhecimento instituído, como mencionamos anteriormente) proferidos pela Psicologia, os quais, ao serem reproduzidos por tais protagonistas, produzem marcas e efeitos na vida escolar dos sujeitos e, ainda, a indignação diante de teorizações psicológicas naturalizantes, reducionistas, estigmatizantes e patologizantes, bem como de práticas e ações por elas suscitadas, com as quais esses protagonistas podem buscar não compactuar¹⁸¹.

Defendemos, portanto, a proposição de que a disciplina *Psicologia da Educação* pode consistir em uma importante aliada na luta pela humanização das relações e práticas escolares, tendo como alicerce discussões proferidas no campo da Psicologia Escolar voltadas para a problematização de estereótipos e preconceitos cientificamente legitimados que atravessam a vida diária escolar, do reducionismo de questões sociais ao âmbito individual no contexto da escola e suas implicações na vida escolar dos sujeitos, bem como para a explicitação do caráter ideológico de tradicionais teorizações psicológicas que preconizam a culpabilização de alunos ou de suas famílias e de professores pelo fracasso escolar.

¹⁸⁰ Em relação ao compromisso ético e político implicado na formação de professores, Patto (2004, p. 77) afirma que “formação é sobretudo exercício permanente de presença ativa no mundo pensada da perspectiva do compromisso ético”. Nesse sentido, ao enfatizar que a ação sobre o real está no centro do processo de transformação dos homens e que “Educação é sobretudo ação e reflexão sobre a ação”, a autora afirma que na formação docente “as *teorias críticas* devem ser apropriadas com rigor, para que se possam pensar as questões postas a todos pela ação que se quer transformadora das circunstâncias e dos homens, para que a ação continue a ser construída” (p. 77 – grifos da autora); e então, acrescenta que o professor “deve ser formado como um *trabalhador intelectual*, pois só assim pode fazer sua parte na realização histórica da humanização da vida” (p. 78 – grifos da autora). Além disso, Larocca refere-se ao compromisso ético e político que deveria estar no cerne da disciplina *Psicologia da Educação*, orientado pela compreensão da Educação como um instrumento de transformação social e da constituição social e histórica da sociedade, da Educação e do homem (2002, pp. 35;36); sendo assim, enfatiza que “a formação de professores deve também conquistar um compromisso político que os vincule organicamente a projetos de emancipação dos homens na sociedade. Por isso, deve voltar-se aos temas que a época exige, reconhecendo os homens como seres históricos” (Larocca, 1999, p. 28).

¹⁸¹ Nesse sentido, de acordo com Proença (2002, p. 195), “os protagonistas da escola em condições sociais, culturais e materiais específicas realizam a existência cotidiana da escola singular e, ao fazê-lo, refletem todos os elementos formais e não formais do sistema fusionados com os de seu contexto social. (...) Como educadores, fazemos parte desse contexto e contribuimos diariamente para sua construção na direção da manutenção e da mudança das relações sociais”.

A Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica propicia a compreensão de elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais que configuram o processo de escolarização e, ao atentar para as relações entre os sujeitos no contexto escolar, concebidos não como indivíduos abstratos, mas social e historicamente constituídos, possibilita o direcionamento do olhar para a vida escolar desse sujeito, atravessada pelas condições objetivas do processo de escolarização contextualizado na conjuntura social vigente, sem sucumbir à polarização entre o psicologismo e o sociologismo na formação inicial de professores.

A relevância de tal discussão na formação de professores decorre do fato de consistir em um possível instrumento de reflexão para que estes, como protagonistas nas relações que constituem e são constituídas na vida diária escolar, busquem não reproduzir o reducionismo e o preconceito socialmente difundidos e cientificamente legitimados, de modo a não compactuar com a desumanização das relações escolares, atuando nas brechas da cotidianidade. Considerando que o compromisso da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica reside na luta pela humanização das relações e práticas escolares que configuram o contexto escolar e pela qualidade da educação pública, com uma finalidade emancipatória, enfatizamos que a disciplina *Psicologia da Educação* pode ser uma expressão desta luta, tendo os professores que atuam ou atuarão diretamente nas escolas, assim como os docentes desta disciplina, como notáveis aliados.

APÊNDICES

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

Carta de Apresentação

São Paulo, _____ de 2012.

A Universidade _____

A/C [Diretor/Coordenador/Docente/Estudante do Curso de _____]

Caro(a) _____,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada “**Psicologia da Educação e formação de professores: contribuições para a compreensão da complexidade do processo educacional**”, desenvolvida por Ana Karina Amorim Checchia, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, docente deste Programa.

O objetivo da pesquisa consiste em investigar contribuições que disciplinas de Psicologia da Educação, ministradas em cursos de Pedagogia de Universidades situadas no Estado de São Paulo, podem propiciar aos graduandos, para compreensão de elementos relacionais, institucionais, sociais e políticos envolvidos na complexidade do processo educacional.

Para tanto, essa pesquisa será realizada em três etapas: na primeira, serão analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, bem como os programas das disciplinas de Psicologia da Educação; na segunda, serão realizadas entrevistas com coordenadores dos cursos selecionados em função do objetivo da pesquisa, bem como com docentes dessas disciplinas; na terceira, serão entregues questões a estudantes que terão acabado de cursar tais disciplinas.

Todos os participantes da pesquisa serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, depois de informados e acordados a participar livremente do estudo e no qual são salvaguardadas a observância do sigilo dos participantes e a publicação dos resultados apenas em meios científicos, de modo a não permitir a identificação dos participantes, bem como da instituição, conforme a Resolução 196/96 do CNS.

Agradecemos, desde já, sua preciosa colaboração e nos colocamos à disposição [email e telefone] para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante todo o transcorrer da pesquisa.

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
(orientadora)

Ana Karina Amorim Checchia
(doutoranda)

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) [Coordenador/Docente/Estudante do Curso de _____],

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Psicologia da Educação e formação de professores: contribuições para a compreensão da complexidade do processo educacional**”, desenvolvida por Ana Karina Amorim Checchia, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, docente deste Programa.

O objetivo da pesquisa consiste em investigar contribuições que disciplinas de Psicologia da Educação, ministradas em cursos de Pedagogia de Universidades situadas no Estado de São Paulo, podem propiciar aos graduandos, para compreensão de elementos relacionais, institucionais, sociais e políticos envolvidos na complexidade do processo educacional.

Para tanto, gostaríamos de entrevista-lo(a) e, se possível, registrar a entrevista em áudio. Salientamos que o conteúdo registrado em áudio será utilizado unicamente para os fins da pesquisa e será mantido sob sigilo, sendo resguardada sua identidade, bem como da instituição a que está vinculado(a). Ressaltamos, ainda, que sua participação não envolverá qualquer tipo de despesa e se em alguma etapa desse trabalho você decidir não participar mais, sua decisão será respeitada enquanto voluntário(a) da pesquisa.

Desde já, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários durante o transcorrer da pesquisa [email e telefone]

Se você se sente suficientemente esclarecido(a) e disposto(a) a participar desta pesquisa, pedimos que, por gentileza, assine esse termo de consentimento. Agradecemos sua atenção e preciosa colaboração.

Atenciosamente,

Marilene Proença Rebello de Souza
(orientadora)

Ana Karina Amorim Checchia
(doutoranda)

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em participar da pesquisa intitulada “**Psicologia da Educação e formação de professores: contribuições para a compreensão da complexidade do processo educacional**”.

Nome: _____

ASS: _____

Local e Data: _____

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os coordenadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES DE CURSOS DE PEDAGOGIA

1. Antes de falar propriamente sobre a estrutura do curso, gostaria de perguntar sobre sua trajetória como coordenador e docente nesta Universidade. Há quanto tempo você trabalha como docente nesta instituição? E como coordenador?
2. Você participou da elaboração do projeto político pedagógico do curso no período de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, propostas em 2006? Como foi esse processo? Que mudanças na estrutura do curso foram decorrentes desta implantação?
3. Gostaria que você apresentasse a estrutura geral do curso de Pedagogia. Qual o tempo de duração do curso (em anos)? Há separação entre disciplinas obrigatórias e optativas?
4. Quais seriam as disciplinas de interface entre Psicologia e Educação neste curso? Nestas disciplinas, há alguma discussão sobre o cotidiano escolar e os elementos relacionais, institucionais, políticos ou sociais envolvidos no processo de escolarização?
5. Que contribuições você espera que esse curso ofereça ao estudante de Pedagogia?
6. Há algo que você queira acrescentar?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os docentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DOCENTES DE CURSOS DE PEDAGOGIA

1. Antes de falar propriamente sobre a disciplina que você ministra neste curso, gostaria de perguntar sobre sua trajetória como docente desta disciplina. Há quanto tempo você ministra essa disciplina no curso de Pedagogia desta instituição?
2. Você já a ministrou em outra instituição?
3. Qual a sua formação e concepção teórica que fundamenta seu trabalho?
4. Gostaria que você apresentasse a estrutura geral de sua disciplina. Qual o conteúdo ministrado?
5. Quais são os autores de referência utilizados?
6. Como se dá a discussão sobre o processo de escolarização no contexto desta disciplina? Há alguma referência a elementos relacionais, políticos ou sociais envolvidos no processo educacional?
7. Que contribuições você espera que essa disciplina ofereça ao estudante de Pedagogia?
8. Há algo que você queira acrescentar?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com grupo de estudantes da disciplina Psicologia da Educação A (curso de Pedagogia)

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO COM ESTUDANTES
DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A (PEDAGOGIA)

1. Gostaria de saber, inicialmente, a trajetória acadêmica e profissional de vocês. Vocês estão no primeiro ano da graduação em Pedagogia? Já fizeram algum outro curso de graduação? Trabalham ou trabalharam como professores?
2. Um dos temas discutidos nas últimas aulas dessa disciplina foi o fracasso escolar.
 - O que seria o fracasso escolar?
 - O que o produz?
 - A questão “Por que o aluno não aprende?” é uma falsa pergunta. Por quê?
 - Como essa questão comparece na experiência de vocês como professores?
3. Outro tema discutido em aula foi a medicalização da Educação. O que vocês puderam compreender sobre essa questão? Vocês vivenciam alguma situação que ilustra esse processo na experiência como professor nas escolas?
4. De que modo as discussões realizadas ao longo dessa disciplina podem contribuir para a sua formação e para a atuação como professores?
5. Há algo que vocês queriam acrescentar?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com o grupo de estudantes da disciplina Psicologia da Educação B (curso de Licenciatura)

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO COM ESTUDANTES
DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B (LICENCIATURA)

1. Gostaria de saber a trajetória acadêmica e profissional de vocês. Estão fazendo (ou fizeram) que cursos na graduação? Trabalham atualmente como professores?
2. Um dos temas muito discutido nessa disciplina foi o fracasso escolar. A docente apresentou os tradicionais modelos da Psicologia para compreensão de questões educacionais:
 - a) modelo da psicomетria - testes, com culpabilização da criança pelo fracasso escolar, pois não teria capacidade intelectual para aprender (criança anormal)
 - b) modelo clínico – influência da medicina e psicanálise, com ideia de que o ambiente familiar seria responsável pelos problemas escolares, laudo psicológico, psicoterapia (criança problema – família desestruturada),
 - c) modelo preventivo – que pretende ensinar aos pais e professores como educar as crianças, com base na Psicologia do Desenvolvimento (pais e professores como foco)
 - d) modelo da teoria da carência cultural – ideia de que o contexto cultural ou a pobreza seria responsável pelo FE (criança carente).Diante disto, vocês discutiram em pequenos grupos sobre o que esses modelos têm em comum e quais são suas limitações. O que vocês pensam sobre isto?
3. A questão “Por que o aluno não aprende?” é uma falsa pergunta. Por quê? O que produz o fracasso escolar?
4. Ainda sobre o tema do fracasso escolar, um aspecto discutido em aula foi o questionamento da associação direta entre a formação de professores e o fracasso escolar. Como vocês compreendem esse questionamento?
5. A experiência nos estágios contribuiu para refletir sobre alguma questão discutida nas aulas?
6. De que modo as discussões realizadas ao longo dessa disciplina podem contribuir para a sua formação e para a atuação como professores?
7. Há algo que vocês queriam acrescentar?

APÊNDICE G – Questões entregues aos estudantes da disciplina Psicologia da Educação A (Pedagogia) no último dia de aula

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

QUESTÕES AOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Nome (opcional): _____ Data: _____

1. Que contribuições esta disciplina [Psicologia da Educação I] pode oferecer para a formação e atuação de professores?

2. No texto “Para uma crítica da razão psicométrica”, Maria Helena Patto afirma que “... a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (...) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade” (Patto, 2000, p.65)¹.

Como você explicaria essa afirmação, com base nas discussões realizadas nas últimas aulas?

3. “Uma professora de primeira série encaminhou para consulta médica o Reginaldo, criança de oito anos e oito meses, repetente. A professora disse à mãe de Reginaldo que ‘ele deve ter problemas na cabeça, pois não aprende, então precisa levar ao médico’. (...) Reginaldo não sabe por que não aprende e já tem dúvidas sobre a sua normalidade. (...) Quando não consegue fazer a lição, se desespera, gritando: ‘eu sei, eu sei que sou doente, vou passar no médico e precisar ficar internado uns dez anos’.” (Collares; Moysés, 1996, pp. 15-16)².

A partir deste trecho e do conteúdo ministrado em aula, que críticas poderiam ser feitas à medicalização da Educação?

¹ Patto, M.H.S. “Para uma crítica da razão psicométrica”. In **Mutações do cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo, Hacker Editores/Edusp, 2000.

² Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação e Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

APÊNDICE H – Questão entregue aos estudantes da disciplina Psicologia da Educação B (Licenciatura) no primeiro dia de aula

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

QUESTÃO AOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Nome (opcional): _____ Data: _____

Com base nos resultados da avaliação do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – realizada no ano de 2011, 21,8% dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual apresentaram nível de proficiência abaixo do básico em Língua Portuguesa, demonstrando domínio insuficiente dos conteúdos referentes a essa etapa do processo de escolarização (fonte: saesp.fde.sp.gov.br/2011).

Como você explicaria essa situação?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE I – Questões entregues aos estudantes da disciplina Psicologia da Educação B (Licenciatura) no último dia de aula

LIEPPE

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

QUESTÕES AOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA

Nome (opcional): _____ Data: _____

1. Que contribuições esta disciplina pode oferecer para a formação e atuação de professores?
2. Diante do conteúdo ministrado nas aulas, como você responderia à seguinte questão: O que produz o fracasso escolar?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Patrícia Cristina de. (2000). Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em psicologia. In Roberta Azzi, Sylvia Helena Batista, & Ana Maria Sadalla (Orgs), *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* (pp. 97-118). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Alves, Luís Antônio. (2006). Referenciais para formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da psicologia escolar. In Lygia de S. Viégas & Carla Biancha Angelucci (Orgs), *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 47-76). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Alvite, Maria Mercedes. (1980). *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Alvite, Maria Mercedes. (1987). *Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação* (2a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Amaral, Daniele. (2010). *Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- André, Marli E. D. A. de. (1983). Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa* (45), 66-71.
- Angelucci, Carla Biancha, Kalmus, Jaqueline, Paparelli, Renata, & Patto, Maria Helena S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.
- Antunes, Mitsuko A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Marisa E. M. Meira & Mitsuko A. M. Antunes (Orgs), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.139-168). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Asbahr, Flavia. (2011). *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Azanha, José Mário. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 369-378.
- Azzi, Roberta G., Batista, Sylvia Helena S., & Sadalla, Ana Maria F. (Orgs). (2000). *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Azzi, Roberta, & Sadalla, Ana Maria. (Orgs.). (2002). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Barbosa, Deborah R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Barbosa, Deborah, & Souza, Marilene P. R. de. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Batista, Sylvia Helena, & Azzi, Roberta. (2000). Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In Roberta Azzi, Sylvia Helena Batista, & Ana Maria Sadalla (Orgs), *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* (pp. 149-161). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Becker, Howard S. (1999). Sobre metodologia. In *Métodos de pesquisa em ciências sociais* (4a ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Bisseret, Noëlle. (1979). A ideologia das aptidões naturais. In José Carlos Duran (Org.), *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola* (pp. 30-67). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Bock, Ana Mercês. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In Elenita Tanamachi, Marilene Proença, & Marisa Rocha (Orgs), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-33). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Bosi, Ecléa. (2003). Sugestões para um jovem pesquisador. In *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia*. São Paulo, SP: Ateliê Editorial.
- Bottomore, Tom. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.
- Bourdieu, Pierre. (1993/1999). “Compreender”. In Pierre Bourdieu (Org), *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Branco, Lisandre M. C. (1988). *Psicologia para quê? A psicologia ensinada e a psicologia praticada: subsídios para a compreensão do papel do professor* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Recuperada de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. (2001). *Parecer CNE/CP nº 009, de 08 de maio de 2001* (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006* (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura). Recuperada de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

- Cagliari, Luiz Carlos. (1997). O príncipe que virou sapo. In Maria Helena S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 193-224). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Candau, Vera. (2002). Formação Continuada de professores: tendências atuais. In Aline Reali & Maria da Graça Mizukami (Orgs.), *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 140-152). São Carlos, SP: Edufscar.
- Caparroz, Aceli de A. M. (1992). *A Psicologia da Educação e os cursos de licenciatura nas faculdades particulares do município de São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Cardoso, Ofélia. (1949). O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 13(35), 74-88.
- Carvalho, Marta M. Chagas de (2003). *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.
- Chauí, Marilena. (1981). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (2a ed). São Paulo: Ed. Moderna.
- Chauí, Marilena. (1983). *O que é ideologia* (13a ed.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Collares, Cecília A. L., & Moysés, Maria Aparecida A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, SP: Cortez.
- Conselho Estadual de Educação de São Paulo. (2012). *Deliberação CEE N° 111/2012* (Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual). Recuperada de <http://desantoandre.edunet.sp.gov.br/4%20Publica%C3%A7%C3%B5es%20Di%C3%A1rio%20Oficial/2012/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20111.12%20Diretrizes%20Curriculares%20Complementares%20p.%20docentes%2016-03-2012.doc>
- Conselho Estadual de Educação de São Paulo. (2014). *Deliberação CEE N° 126/2014* (Altera dispositivos da Deliberação CEE N° 111/2012). Recuperado de http://www.sieesp.org.br/userfiles/legislacao_escolar/ensino_medio/Deliberao%20CEE%20126_14_Formao%20Docente.pdf
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Orgs.). (2010). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Cruz Neto, Otávio, Moreira, Marcelo R., & Sucena, Luiz Fernando. (2001) Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *Ser Social* (Revista da UnB – Brasília), (9), 159-185.
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna G. (2006). Introdução – A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In *Planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Ezpeleta, Justa, & Rockwell, Elsie. (1989). *Pesquisa participante* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados.
- Fernandes, Florestan. (1989). *O desafio educacional*. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados.
- Ferraro, Alceu. (1999). Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 22-47.
- Fini, Lucia D. T. (1987). *A situacionalidade da Psicologia Educacional - a adolescência nos cursos de licenciatura da UNICAMP* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Freller, Cintia C. (1997). Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In Adriana M. Machado & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (2a ed., pp. 63-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Freller, Cintia C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Gatti, Bernardete. (1995). A estrutura e dinâmica das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e o papel da psicologia da educação. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP*, (1), 9-20.
- Gatti, Bernardete. (1997). O que é psicologia da educação? Ou o que ela pode vir a ser como área do conhecimento? *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP*, (5), 73-90.
- Gatti, Bernardete. (2009). *Psicologia da educação e formação de professores*. Trabalho Encomendado – GT Psicologia da Educação, 32ª Reunião Anual da ANPED. Mimeo.
- Gatti, Bernardete. (2010). Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. *Psicologia da Educação*, (31), 7-22. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752010000200002&lng=pt&nrm=iso.
- Gatti, Bernardete. (Coord.). (2008). Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Relatório de pesquisa*. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita.
- Gatti, Bernardete, & Nunes, Marina. (Orgs.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo, SP: FCC/DPE.
- Giroux, Henry, & Penna, Anthony. (1997). Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In Henry Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 55-77). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

- Goffman, Erving. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Goulart, Iris B. (1985). *Psicologia da Educação em Minas Gerais: histórias do vivido* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Guerra, Clarisa. (2003). *O ensino de psicologia na formação inicial de professores: constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciaturas* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Heller, Agnes. (2000). *O cotidiano e a história* (6a ed). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Heller, Agnes. (1987). *La Sociología de la vida cotidiana* (2a ed). Barcelona: Edicions 62; Ediciones Península.
- Ióris, Stela M. (1993). *As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores do Estado do Paraná* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Larocca, Priscila. (1996). *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Larocca, Priscila. (1999). *Psicologia na formação docente*. Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Larocca, Priscila. (2000). O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In Roberta Azzi, Sylvia Helena Batista, & Ana Maria Sadalla (Orgs), *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia* (pp. 119-144). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Larocca, Priscila. (2002). Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In Roberta Azzi & Ana Maria Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Leal, Záira F. de, Facci, Marilda G.D., & Souza, Marilene P.R. de. (Orgs). (2014) *Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação*. Maringá, PR: Eduem.
- Leite, Sergio. (2007). A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In Beatriz Souza (Org), *Orientação à queixa escolar* (pp. 281-305). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Levandovski, Ana Rita. (2008). *Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no Ensino Fundamental I – um estudo por meio da metodologia da problematização* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Libâneo, José Carlos. (1985). Psicologia educacional: uma avaliação crítica – estudo sobre as relações entre psicologia e didática. In *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (pp. 83-111). São Paulo, SP: Edições Loyola.

- Libâneo, José Carlos. (2012). Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In Silvia T. M. Lane & Wanderley Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em seu movimento* (14a ed., pp. 154-180). São Paulo, SP: Ed. Brasiliense.
- Lima, Renata (2003). A psicologia da educação nos programas dos cursos de pedagogia. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP*, (17), 51-73.
- Macedo, Lino de. (2002). A questão da inteligência: todos podem aprender? In Marta K. Oliveira, Denise T. Souza, & Teresa C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 117-134). São Paulo, SP: Moderna.
- Machado, Adriana M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação* (2a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, Adriana M. (1997). Relato de uma intervenção na escola pública. In Adriana M. Machado & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (2a ed., pp. 87-100). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, Adriana M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In Elenita Tanamachi, Marilene Proença, & Marisa Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, Adriana M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In Marisa Meira & Mitsuko Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Práticas críticas* (pp.63-85). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, Adriana M., & Souza, Marilene P.R. de. (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (2a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, Adriana M., & Souza, Marilene P.R. de. (1997a). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In Adriana M. Machado & Marilene Proença (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (2a ed., pp. 35-49). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Martins, José de Souza. (1977). Introdução. In José de Souza Martins & Marialice M. Foracchi (Orgs.), *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Marx, Karl, & Engels, Friedrich. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* (Rubens Enderle, Nélío Schneider, & Luciano Martorano, Trads.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, Karl. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos* (Jesus Ranieri, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, Karl. (2011). *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858; esboços da crítica da economia política* (Mario Duayer & Nélío Schneider, Trads.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

- Marx, Karl. (2013). *O Capital: crítica da economia política – Livro I: O processo de produção do capital* (Rubens Enderle, Trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Ministério da Educação. (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental.
- Meira, Marisa. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Elenita de R. Tanamachi, Marisa E. M. Rocha, & Marilene Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, Marisa. (2003). Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In Marisa Meira & Mitsuko Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, Marisa, & Antunes, Mitsuko. (Orgs.). (2003a). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, Marisa, & Antunes, Mitsuko. (Orgs.). (2003b). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Mello, Guimoar de. (1982). *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, SP: Cortez.
- Montenegro, Maria Eleusa (1987). *A Psicologia Educacional nas licenciaturas do Estado de Goiás* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- Montenegro, Maria Eleusa (1993). *A psicologia histórico-dialética para os cursos de licenciatura* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- Moysés, Maria Aparecida A. (2001) *A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo, SP: FAPESP.
- Moysés, Maria Aparecida, & Collares, Cecília. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Caderno Cedes*, (28), 31-48.
- Moysés, Maria Aparecida, & Collares, Cecília. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89.
- Moysés, Maria Aparecida, & Collares, Cecília. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 193-213). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Moysés, Maria Aparecida, & Collares, Cecília. (2010a). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos*

- silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 71-110). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Nóvoa, Antônio. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Oliveira, Darcio Tadeu L. (1993). *A formação do professor de psicologia: estudo de uma licenciatura em psicologia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- Oliveira, Marta K. de. (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In Julio G. R. G. Aquino (Org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus.
- Paini, Leonor. (2006). *Psicologia educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, Maria Helena S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena S. (1984a). Psicologia e classes subalternas. In *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (pp. 113-159). São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena S. (1993). O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas*, (16), 119-141.
- Patto, Maria Helena S. (1996). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (1996a). O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (pp. 53-127). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (1996b). Quatro histórias de reprovação escolar. In *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (pp. 287-339). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (Org.). (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3a ed.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (1997a). O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In Maria Helena S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 15-23). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (1997b). Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In Maria Helena S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 257-279). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Patto, Maria Helena S. (1997c). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In Maria Helena S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 281-296). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (1997d). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. In Maria Helena S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 459-468). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (1997e). Prefácio. In Maria Helena S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 7-10). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena S. (2000). Para uma crítica da razão psicométrica. In *Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política* (pp. 65-83). São Paulo, SP: Hacker Editores/Edusp.
- Patto, Maria Helena S. (2000a). A miséria do mundo no terceiro mundo. In *Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política* (pp. 187-222). São Paulo, SP: Hacker Editores/Edusp.
- Patto, Maria Helena S. (2004). Formação de professores: o lugar das humanidades. In Raquel Barbosa (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 61-78). São Paulo, SP: Editora UNESP.
- Patto, Maria Helena S. (2005). *Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pereira, Marli Amélia L., Almeida, Patrícia C.A. de, & Azzi, Roberta G. (2002). A dimensão teórico-prática da psicologia educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In Roberta Azzi & Ana Maria Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp 185-211). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pfromm Netto, Samuel. (2001) As origens do desenvolvimento da psicologia escolar. In Solange Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Poppovic, Ana Maria. (1972). Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 57(126), 244-254.
- Proença, Marilene. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In Marta K. Oliveira, Denise T. Souza, & Teresa C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, SP: Moderna.
- Putini, Escolástica F. (1988). *O ensino de Psicologia aplicada a educação no curso de habilitação magistério* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Queiroz, Maria Isaura P. de. (1983). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo, SP: CERU e FFLCH/USP.

- Ranieri, Jesus. (2010). Apresentação – sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In Karl Marx, *Manuscritos econômico-filosóficos* (Jesus Ranieri, Trad., pp. 11-17). São Paulo, SP: Boitempo.
- Rocwell, Elsie. (2009). La relevância de la etnografia. In *La experiência etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Rosenthal, Robert, & Jacobson, Lenore. (1973) Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In *A ciência social num mundo em crise* (pp. 199-204). São Paulo: EDUSP/Ed Perspectiva.
- Sadalla, Ana Maria, & Carvalho, Larissa de. (2002). Psicologia e Parâmetros Curriculares Nacionais: contribuições para a formação de professores? In Roberta Azzi & Ana Maria Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 161-184). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Sato, Leny, & Souza, Marilene P. R. de (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), pp.29-47.
- Saviani, Dermeval (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (3a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Sayão, Yara, & Guarido, Renata. (1997). Intervenção psicológica em creche/pré-escola. In Adriana M. Machado & Marilene P. R. de Souza (Orgs), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 79-86). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo. *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP* (2011). Recuperado de <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011>
- Shwarcz, Lilia. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Smolka, Ana Luíza B., Laplane, Adriana L. F., Nogueira, Ana Lúcia H., & Braga, Elizabeth S. (2007). As relações de ensino na escola. In *Multieducação: relações de ensino* (Série Temas em Debate). Rio de Janeiro, RJ: Secretaria Municipal de Educação.
- Souza, Beatriz de P. (Org.) (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Beatriz de P. (2007a). Apresentando a orientação à queixa escolar. In Beatriz Souza de P. (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 97-117). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Beatriz de P. (2007b). Funcionamentos escolares e a produção do fracasso escolar. In Beatriz de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 241-278). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Denise T. R. de (1999). Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre acordos de trabalho entre professores e alunos. In Julio Aquino (Org),

- Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 115-129). São Paulo, SP: Summus.
- Souza, Denise T. R. de (2001). *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education* (Tese de Doutorado). Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres.
- Souza, Denise T. R. de (2002). A formação contínua como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In Marta K. Oliveira, Denise T. Souza, & Teresa C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, SP: Moderna.
- Souza, Denise T. R. de (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- Souza, Marilene P. R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In Adriana M. Machado & Marilene P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In Elenita Tanamachi, Marilene Proença, & Marisa Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-141). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In Lygia de S. Viégas & Carla Biancha Angelucci (Orgs.), *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 229-243). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In Beatriz de P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 57-67). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de. (Org.). (2010a). *Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de, & Checchia, Ana Karina A. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Marisa Meira & Mitsuko Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, Marilene P. R. de, & Cunha, Beatriz B. (2010). Projetos de lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a educação? In Conselho Regional de Psicologia de São

- Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 215-227). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Spink, Peter K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia e Sociedade*, 15(2), 18-42.
- Tanamachi, Elenita de R., Proença, Marilene, & Rocha, Marisa, L. da. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, Elenita de R. (2000). *Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar*. In Elenita de R. Tanamachi, Marisa Rocha, & Marilene Proença (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Urt, Sônia da C. (1989). *A Psicologia da Educação: do real ao possível* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Viégas, Lygia de S., & Angelucci, Carla Biancha. (Orgs.). (2006). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Viégas, Lygia de S., Asbahr, Flavia da S.F., & Angelucci, Carla Biancha. (2006). Apresentação. In Lygia de S. Viégas & Carla Biancha Angelucci (Orgs), *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 9-23). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Viégas, Lygia de S. (2002). *Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Viégas, Lygia de S. (2006). Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções de professores. In Lygia de S. Viégas & Carla Biancha Angelucci (Orgs), *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 147-186). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Viégas, Lygia de S. (2007). *Progressão continuada em uma perspectiva crítica em psicologia escolar: história, discurso oficial e vida diária escolar* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vygotsky, Lev S. (1991). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In Michael Cole et.al., *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4a ed., José Cipolla Neto, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wallon, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.