

Casa do Psicólogo®

**INTRODUÇÃO
À
PSICOLOGIA
ESCOLAR**

Maria Helena Souza Patto

**3ª edição
revista e atualizada**

Sumário

PREFÁCIO	7
PARTE I — SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA ESCOLAR	
<i>Introdução</i>	13
1. <i>O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial</i> MARIA HELENA SOUZA PATTO	15
2. <i>A escola, objeto de controvérsia</i> APARECIDA JOLY GOUVEIA	25
3. <i>Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social</i> DAVID SWARTZ	35
4. <i>Avaliação educacional e clientela escolar</i> MAGDA BECKER SOARES	51
5. <i>Educação "bancária" e educação libertadora</i> PAULO FREIRE	61
PARTE II — POBREZA E ESCOLARIZAÇÃO	
<i>Introdução</i>	81
1. <i>Conceito de privação e de desvantagem</i> VÁRIOS AUTORES	85
2. <i>O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas</i> J. MC VICKER HUNT	97
3. <i>Estrutura social, linguagem e aprendizagem</i> BASIL BERNSTEIN	145
4. <i>Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócioeconômico</i> SUSAN H. HOUSTON	171
5. <i>O príncipe que virou sapo</i> LUIZ CARLOS CAGLIARI	193
6. <i>Desnutrição, fracasso escolar e merenda</i> MARIA APARECIDA A. MOYSÉS E CECÍLIA AZEVEDO L. COLLARES	225

7. <i>Da psicologia do "desprivilegiado" à psicologia do oprimido</i> MARIA HELENA SOUZA PATTO	257
8. <i>A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro</i> MARIA HELENA SOUZA PATTO	281
 PARTE III — A INTERAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	
<i>Introdução</i>	299
1. <i>Educação e relações interpessoais</i> DANTE MOREIRA LEITE	301
2. <i>Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos</i> ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETO	329
3. <i>A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização</i> RODOLFO H. BOHOSLAVSKY	357
4. <i>A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente</i> GUILHERMO GARCÍA	383
5. <i>A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem</i> SARA DELAMONT E DAVID HAMILTON	403
6. <i>A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta</i> MARIA HELENA SOUZA PATTO	427
 PARTE IV — REPENSANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR	
<i>Introdução</i>	439
1. <i>A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo</i> SYLVIA LESER DE MELLO	441
2. <i>Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação?</i> MARCOS C. SILVA LOUREIRO	449
3. <i>O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário</i> MARIA HELENA SOUZA PATTO	459

Prefácio

Uma coletânea de textos introdutórios à psicologia escolar justifica-se, em primeiro lugar, pelo número crescente de psicólogos que passaram a trabalhar junto à rede de ensino público elementar. Se antes o mercado de trabalho era restrito para o psicólogo interessado em trabalhar em escolas públicas de 1^a grau, este fato deixou de corresponder à realidade a partir do momento em que, diante da cronicidade dos altos índices de reprovação, os poderes públicos reanimaram os serviços de assistência ao escolar a partir da crença de que os problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar encontram explicação no corpo e na mente adoecidos dos educandos. Foi assim que cresceu o número de psicólogos que vêm exercendo a função de psicólogos escolares, não mais nas clínicas de atendimento ao escolar, mas nas próprias escolas da rede de ensino e, mais recentemente, nos postos de saúde espalhados pela cidade de São Paulo. O poder outorgado aos psicólogos numa instituição pública da importância e da complexidade da escola — principalmente como produtor de laudos psicológicos que decidem o destino escolar dos examinandos — deve ser motivo de preocupação para os profissionais diretamente envolvidos em sua formação.

Em segundo lugar, a organização desta coletânea teve como ponto de partida não só essa preocupação, como também a intenção de oferecer material didático aos professores que anualmente se defrontam com a tarefa de ministrar a disciplina *Psicologia escolar e problemas de aprendizagem*, que integra o currículo dos cursos de graduação em Psicologia, ou disciplinas afins.

Como se poderá notar no decorrer das leituras, o objetivo que norteou a seleção dos textos não foi o de informar sobre métodos e técnicas de que o psicólogo escolar pode se valer em seu trabalho. Isto porque não acreditamos na existência de vários tipos distintos de psicólogos, definidos de maneira estanque em função de suas especialidades, mas na existência do psicólogo, que embora possa atuar em contextos profissionais diversos, lança mão de um mesmo corpo de conhecimentos e de um mesmo instrumental básico de ação. Conseqüentemente, defendemos a idéia de que as ferramentas teóricas e práticas do psicólogo escolar devem ser encontradas em todas as disciplinas que compõem

o currículo de seu curso de graduação. O que o psicólogo necessita, tendo em vista as especificidades da instituição escolar pública em que vai atuar (e como condição *sine qua non* para a adoção de uma postura profissional mais consciente, mais crítica e mais comprometida “com a transformação do mundo e com a dignidade do homem”¹), é compreender as relações entre escola e sociedade, no marco de uma formação social capitalista industrial num país do Terceiro Mundo.

Acreditamos que somente a partir deste ponto de referência mais amplo é que ele pode: adquirir condições de superar uma visão ingênua e ideologicamente comprometida da escola como instituição social neutra e repensar o seu papel (Parte I); atentar criticamente para o fenômeno da pobreza em suas conseqüências sobre desenvolvimento humano e a maneira como tem sido encarada e trabalhada nas escolas (Parte II); e entrar em contato com determinantes *escolares* das dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar, indo além dos tradicionalmente situados *no aluno* (Partes II, III e IV). A aquisição de uma visão crítica das produções nesta área deve ir, no entanto, necessariamente aliada à vivência da realidade escolar, sem o que o psicólogo escolar estará impossibilitado de moldar gradual e reflexivamente uma práxis inovadora.

Ora, a escolha deste caminho, muito mais de formação do que de informação, provavelmente decepcionará os que estão em busca de respostas claras e definitivas sobre o que e como fazer para resolver os problemas que emergem no dia-a-dia das escolas. A concepção de “introdução” que adotamos diverge da que se faz presente na maioria dos manuais introdutórios. Concordamos com Deleule,² quando ele diz que

Introduzir é sempre pôr em guarda contra... Uma introdução jamais deveria consistir numa enumeração mais ou menos exaustiva e conjectural de antecedentes e determinantes; não deveria dar ‘receitas’ nem fornecer ‘chaves para’...

Introduzir não é oferecer ao eventual leitor o mágico ‘sésamo’ do pensamento nem, tampouco, guardar mesquinamente o ‘segredo’ que – protegido de uma vulgarização impossível – ficaria mais bem guardado no não-dito de um discurso, generoso em outros aspectos.

1. José de Souza Martins, *Sobre o modo capitalista de pensar*. S.P., Hucitec, 1978, p. XIV.
2. D. Deleule, *La psicologia, mito científico*. Barcelona, Anagrama, 1975, p. 19.

Introduzir é, em primeiro lugar, inquietar, pôr em questão, no duplo sentido desta expressão: formular a questão e perguntar pelo seu sentido, isto é, descobrir a sua origem.

Introduzir é iniciar, isto é, tomar o caminho da indagação e comunicar em primeiro lugar a necessidade da própria indagação.

Daí se conclui que introduzir não é facilitar a compreensão da obra, da disciplina ou do autor mas – ao contrário – tornar o empreendimento estranho e, neste sentido, atribuir-lhe uma dificuldade que a princípio não se percebe.

Nas quatro partes que compõem o livro, os capítulos estão dispostos de modo que, a cada novo texto, as idéias contidas nos anteriores possam ser repensadas. Ao incluirmos autores cujas concepções implícitas ou explícitas sobre a natureza das Ciências Humanas, sobre o papel do psicólogo e sobre as causas das dificuldades de escolarização de grande parte das crianças que freqüentam a escola pública elementar divergem, não estamos convidando o leitor a empreender a tarefa tentadora, mas equivocada, de conciliá-las. Não houve qualquer intenção de ecletismo ou de contemplar a famigerada “diversidade” da psicologia. O encadeamento de textos nos quais comparecem concepções de orientação positivista e de base materialista histórica não significa a assunção de uma postura eclética ou relativista frente à diversidade teórica vigente nas ciências do homem; o objetivo é colaborar com professores e alunos dos cursos de Psicologia e Pedagogia, bem como com profissionais ligados de alguma forma à escola pública, na formação de uma postura mais crítica frente às informações que lhes são oferecidas nesta área e a seu papel junto ao sistema de ensino brasileiro.

A repetição da palavra “crítica” não deve, portanto, ser tomada como descuido; ao contrário, sua recorrência foi proposital, o que justifica um esclarecimento sobre o sentido que lhe atribuímos:

Talvez seja conveniente explicitar a noção de crítica, pois não empregamos esta noção no seu sentido vulgar de recusa a uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir 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 este conhecimento como universal. (...) 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 conhecimento ou métodos.*³

Tendo sido estruturado a partir de nossa experiência didática junto à disciplina *Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem*, que ministramos no curso de graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, não poderíamos deixar de registrar o papel fundamental que tiveram na produção deste livro os alunos que souberam ouvir, pensar e comprometer-se com a transformação do mundo e a dignidade do homem.

Maria Helena Souza Patto
São Paulo, abril de 1997

3. J. de S. Martins, Introdução a M.A. Foracchi e J.S. Martins (orgs.), *Sociologia e Sociedade*. Livros Técnicos e Científicos, R.J., 1977, p. 2.

PARTE I
SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA ESCOLAR

Introdução

A definição segundo a qual o objetivo básico do psicólogo escolar é “ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos” é generalizada e baseia-se num termo ambíguo, sem a preocupação de explicitá-lo: o conceito de *eficiência* do ensino. Diante dele, é preciso perguntar: o que é um sistema de ensino eficiente? De que eficiência se está falando? Para realizar que objetivos? Em benefício de quem? Como estes objetivos se configuram nas intenções das leis? Como se concretizam na realidade dos processos e produtos escolares? Apagar estas questões fundamentais é admitir a versão oficial segundo a qual a escola é uma instituição neutra que visa a realizar um projeto de socialização dos imaturos e prepará-los para a vida em sociedade, concebida, em seus aspectos estruturais e funcionais, como algo natural, dado que abrange instituições empenhadas em beneficiar a todos e a cada um de seus membros, independentemente da origem social, da cor, do credo e do sexo.

O Capítulo 1 resume esta concepção não-crítica das trocas que se dão entre a sociedade e o sistema escolar, presente nas publicações e pronunciamentos dos órgãos e autoridades governamentais responsáveis pela política educacional. A revisão das idéias presentes na sociologia da educação realizada por Aparecida Joly Golveia mostra, no entanto, que não existe uma concepção unânime a respeito da relação escola-sociedade de classes; ao contrário, existem pelo menos duas formas antagônicas de considerá-la: como agência positiva de socialização ou como agência negativa de ideologização. Apesar do número crescente de publicações que dissecam as relações entre escola e sociedade a partir dessa segunda ótica — ou seja, que incluem a escola entre os aparatos ideológicos do Estado —, uma concepção de escola que não questiona seu vínculo no processo histórico ainda predomina.

Na revisão de Gouveia, as pesquisas que apontam causas extra-escolares do fracasso escolar (deficiências ou distúrbios físicos e mentais dos alunos, hábitos e atitudes familiares etc.) estão presentes como parte do conhecimento a respeito dos determinantes do fracasso da escola pública. Como se verá na Parte II, pesquisas mais recentes, feitas a

partir de outro referencial teórico-metodológico, reinterpretam os resultados das pesquisas anteriormente mencionadas e centram o foco na dimensão intra-escolar da produção desse fracasso.

Entre os autores que revelam sob a aparente equanimidade da escola capitalista uma profunda tendenciosidade que colabora com outras instâncias superestruturais na reprodução das relações de produção vigentes estão Pierre Bourdieu, sociólogo educacional francês (apresentado aqui por David Swartz, da Universidade de Boston), e Paulo Freire, cuja crítica à “educação bancária” antecedeu à de muitos autores europeus. Magda Soares vem, no marco teórico desta segunda força em sociologia da educação, ilustrar como a transmissão cultural da desigualdade social se efetiva num dos momentos-chave do processo educacional: o da avaliação da aprendizagem.

É importante registrar que no interior de uma terceira concepção sociológica da relação entre escola e sociedade, a escola não é só aparato ideológico de Estado, mas também lugar de circulação de contra-ideologias comprometidas com os interesses das classes dominadas, o que tira o propósito de transformação da escola, mesmo que dentro dos limites das condições históricas atuais, do beco sem saída das concepções meramente reprodutivistas da escola capitalista.¹

A adoção de uma ou outra destas perspectivas deve resultar em atitudes e ações profissionais muito diferentes por parte dos psicólogos que trabalham em escolas. A natureza desses modelos de atuação discordantes só ficará mais clara à medida que se progredir na leitura e na discussão dos demais textos incluídos nas Partes subsequentes. Somente então se poderá voltar ao tema fundamental quando se trata de formar psicólogos: a questão do lugar real e do lugar possível desses profissionais junto à rede de ensino elementar, especialmente a pública, numa sociedade dividida em classes.

1. A esse respeito, veja Saviani, D. *Escola e Democracia*. S.P., Cortez, 1983.

PARTE II
POBREZA E ESCOLARIZAÇÃO

Introdução

Todo psicólogo que se vincule à rede pública de ensino defronta-se com o problema das dificuldades de escolarização tão comuns entre as crianças dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas. Índices altos de repetência têm deixado o país em má situação no cenário internacional. Este fato (que tanto mobiliza os governantes, mais do que a injustiça que ele contém), somado a pressões periódicas do capital por mão-de-obra mais qualificada e das próprias classes trabalhadoras por acesso à educação escolar, fez das quatro primeiras séries das escolas públicas de 1^o grau objeto da atenção das instâncias governamentais responsáveis pela política educacional e reconduziu os psicólogos para dentro das escolas. Segundo Elcie Masini,¹ entre os objetivos gerais dos programas elaborados pelos setores de psicologia dos Departamentos de Assistência ao Escolar estadual e municipal de São Paulo, o trabalho com crianças e professores da primeira série do 1^o grau tornou-se meta prioritária a partir dos anos 70. Mas munidos de que concepção de pobreza, de cultura popular e de criança pobre? Pesquisas mostram que quase sempre com a visão dominante na psicologia norte-americana, resumida na “teoria” da carência cultural, na qual a pobreza comparece como fato social naturalizado, a cultura popular como pobre de estímulos necessários ao desenvolvimento psíquico e a criança pobre como portadora de deficiências de toda ordem. Se assim é, qual a explicação predominante, nessa literatura, para o fato comprovado de que as crianças provenientes de famílias pobres são mal-sucedidas na escola? Até que ponto esta explicação desvela a produção escolar desse insucesso ou é portadora de uma visão ideológica que embaça a percepção da dimensão político-social da má qualidade da escola para o povo?

As concepções dominantes nessa literatura estão presentes em dois textos: no elaborado pela equipe de especialistas convocada pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar norte-americano nos anos 60 (no auge da preocupação, naquele país, com a escolaridade dos “desprivilegiados”) e no artigo de Hunt, autor que exerceu grande in-

1. Elcie S. Masini, *Ação da Psicologia na escola*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

fluência sobre o movimento de educação compensatória ocorrido naquele país, cujas idéias podem ser assim resumidas: a) a insuficiência de estimulação ambiental é um fato nas famílias pobres; b) a compreensão das dificuldades escolares apresentadas por essas crianças deve ser buscada em suas deficiências psicológicas (segundo ele, de natureza cognitiva); c) o caminho para a superação destas dificuldades está no planejamento de programas escolares ou paraescolares que visem ao desenvolvimento de funções cognitivas supostamente retardadas por um ambiente cultural insatisfatório — e *cultural* comparece aqui não como falta de acesso a bens culturais da chamada cultura erudita, mas em seu sentido antropológico, o que significa afirmar a insuficiência, o primitivismo da cultura popular.

Ao afirmar a existência de códigos de comunicação próprios aos diferentes estratos sociais, Basil Bernstein fez reviver o problema da relação entre linguagem e pensamento. Ao atribuir à linguagem falada um papel estruturante no desenvolvimento cognitivo, inverteu a relação existente na teoria piagetiana entre estas duas instâncias, na qual a linguagem é tomada muito mais como sintoma ou indicador do estágio cognitivo atingido do que elemento estruturante do funcionamento da cognição. A proposição básica de Bernstein — segundo a qual predomina na classe operária um *código restrito* de comunicação verbal — foi rapidamente assimilada pelos pesquisadores norte-americanos, a ponto de se tornar um dos pilares sobre os quais se assentaram os programas de educação compensatória. Porém — e o próprio Bernstein o tem denunciado —, suas teses sociolinguísticas, que ele queria destituídas de juízos de valor, foram transformadas em afirmações categóricas sobre a *deficiência lingüística* dos segmentos mais pobres das classes populares, deficiência esta tomada como responsável pelas dificuldades que essas pessoas enfrentam em situação escolar.

Nessas circunstâncias, um texto como o da lingüista Susan Houston pode desempenhar o papel fundamental de fazer pensar. Embora não explicita as causas infra-estruturais que fazem com que sejam disseminadas afirmações errôneas a respeito das capacidades dos que encontram na base da pirâmide social, Houston expõe o equívoco contido na atribuição de deficiência de linguagem a toda uma classe social.

Os capítulos 5 e 6 dão continuidade à linha crítica iniciada no texto de Houston: o lingüista Luiz Carlos Cagliari desmonta um a um os mitos vigentes nas escolas públicas brasileiras sobre a incapacidade

cognitiva e lingüística das crianças pobres e comenta as misérias do processo de alfabetização que nelas predomina; a médica pediatra Maria Aparecida Moysés (com a colaboração da pedagoga Cecília Collares) problematiza a relação simples entre desnutrição e fracasso escolar. Finalmente, em dois textos escritos em épocas diferentes, fazemos a crítica da tese da carência cultural e trazemos para o centro da questão aspectos da vida escolar diretamente implicados na produção da exclusão da escola que atinge tantas crianças jovens num país congenitamente injusto.

PARTE III
A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Introdução

A relação professor-aluno é um tema que vem ocupando um espaço cada vez maior nas publicações sobre psicologia e sociologia da educação. Contudo, uma análise mais detida da bibliografia mostra-nos que este interesse é compartilhado por autores cujas concepções sobre o papel social da escola diferem marcadamente.

De um lado, encontramos aqueles que reputam positiva a influência da escola sobre o educando, sem questionar seus conteúdos, sua metodologia e seus produtos implícitos e explícitos, e preconizam o aumento da *eficiência* do educador enquanto detentor inquestionável de saber e de autoridade que transmite conhecimentos e forma atitudes considerados benéficos ao desenvolvimento do aprendiz.

Num ponto a meio caminho entre os extremos situam-se os representantes das propostas não diretivas nas relações humanas; quando se voltam para as relações que se processam na educação escolar, geralmente denunciam as coerções que presidem a atividade docente, mas não situam este comportamento impositivo ou dominador numa perspectiva política, limitando-se a descrever, a partir de princípios liberais, estilos de relacionamento autoritários e a propor formas alternativas de interação mais compatíveis com as premissas que configuram um certo tipo de humanismo que tem em Rogers um de seus mais expressivos representantes.

Na outra ponta situam-se aqueles que, além de descrever a forma prevalecente de interação entre professores e alunos na sociedade capitalista, analisam-na contextualmente, ou seja, em suas relações com as relações de produção dominantes. Estes autores pertencem ao grupo que, segundo Golveia¹, está empenhado em revelar o caráter ideologizante da escola. Dentro das limitações impostas pelos problemas de cessão de direitos autorais, escolhemos textos que fossem além de uma abordagem sociológica do problema, necessária mas não suficiente à compreensão de como a escola reproduz em sala de aula as relações de produção numa sociedade capitalista; ao ingressarem no uni-

1. Veja Parte I, Capítulo 2, nesta coletânea

verso das relações interpessoais, detalham a presença dessa reprodução no dia-a-dia das escolas e confirmam a necessidade e a possibilidade do desenvolvimento de uma psicologia comprometida com o desvelamento da realidade e não com seu ocultamento. Mais do que isso, alguns deles se dispõem a realizar, a partir da compreensão sociopsicológica do processo educacional, uma crítica da metodologia tradicional de ensino a apresentar métodos alternativos que possibilitem dimensionar a educação formal de modo que ela se torne um processo que contribua para a restauração da possibilidade de consciência e de ação social transformadoras.

Antecipando a importância que este tema viria a desempenhar na literatura educacional uma década depois, Dante Moreira Leite publicou ainda nos anos cinquenta um artigo sobre as relações interpessoais na educação. Valendo-se de seu gosto pela literatura e baseado na psicologia das relações interpessoais de Heider, ele anteviu o conceito de "profecia auto-realizadora", formulado por Rosenthal e Jacobson na década de 60, e chama a atenção para o importante tema da formação dos professores, na qual o autoconhecimento ocupa lugar central; ao fazê-lo, Dante não deixou de se referir à questão das classes sociais, embora não a abordasse do ângulo da dominação ou da luta de classes.

Esta tarefa será empreendida por Barreto, Bohoslavsky e Garcia, todos eles baseados numa concepção crítica da relação entre escola e sociedade, ou seja, que toma a primeira como instituição a serviço dos interesses econômicos dos grupos dominantes na segunda. O mérito desses três artigos está no fato de que vão além desta afirmação de caráter macroestrutural e especificam a maneira pela qual a dominação se efetiva nas relações professor-aluno. O método Paulo Freire de alfabetização caberia aqui, não tivesse sido apresentado na Parte I; como se sabe, a revisão da relação educador-educando, numa direção libertadora, é parte essencial de sua proposta pedagógica.

Os métodos de observação da interação professor-aluno são revisados nos dois capítulos finais, que têm como ponto de partida a crítica dos métodos quantitativos que, em nome da fidedignidade e da objetividade da observação, acabam por sacrificar o conhecimento da própria substância do fenômeno observado. A recuperação da substância perdida é objetivo de Sara Delamont e seus colaboradores, ao proporem um novo método de pesquisa no ambiente escolar.

PARTE IV
REPENSANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR

Introdução

A importância social da psicologia escolar, contanto que fundada numa revisão crítica da própria ciência psicológica, é o tema do artigo de Leser de Mello, que o situa no âmbito de uma questão mais ampla: o da formação de psicólogos.

O aumento do número de vagas na escola de 1^o grau possibilitou o acesso aos bancos escolares de mais crianças das chamadas classes populares. No entanto, a democratização do ensino ainda é utopia, não só porque o sucesso e a permanência delas na escola são dificultados ou impedidos por práticas e processos institucionais que oprimem e excluem, mas também porque a escola democrática só será possível numa sociedade verdadeiramente democrática. Cabe aos que produzem, ensinam e praticam a psicologia tomar consciência do modo pelo qual teorias, métodos e técnicas que naturalizam os homens, isto é, tornam-no coisa cuja compreensão prescinde de sua inserção no processo histórico, têm contribuído para este estado de coisas. Quer quando atuam junto a alunos e professores nas escolas, quer quando participam de equipes de planejamento e avaliação curricular, os psicólogos têm adotado uma visão de escola e de fracasso escolar que acaba dando força aos processos de dominação e exclusão, como revelaram muitos dos artigos incluídos nas Partes I a III.

Em 1964, o psicólogo norte-americano Roger Reger perguntava: psicólogo escolar: educador ou clínico?¹ Esta pergunta perdeu a razão de ser com o avanço da crítica das ciências humanas parcelares baseadas em concepções de homem e de sociedade de matriz biológica. Sem cair na prática domesticadora que o termo “clínico” imprime à abordagem das dificuldades de escolarização — qual seja, a de instalação de consultórios psicológicos junto às escolas, nos quais as dificuldades de escolarização são consideradas *a priori* como manifestações de anomalias físicas e psíquicas —, o psicólogo pode encontrar nas escolas um campo de trabalho no qual não precise abrir mão de sua especificidade e transformar-se em professor, conselheiro, consultor ou

1. Roger Reger, “The school psychologist: educator or clinician?”. In: *The Elementary School Journal*, 1964, p. 26-32.

qualquer outro tipo de dono todo-poderoso da verdade. Há nas escolas públicas de 1^a grau um espaço vago no qual a facilitação da passagem da cotidianidade para a não-cotidianidade (o que, no campo do pensamento, significa passar do pensamento não-reflexivo para o reflexivo) pode levar em conta angústias, fantasias e defesas individuais e grupais que bloqueiam a comunicação, a aprendizagem e a aquisição de consciência crítica por parte de seus membros, sem precisar negar que a escola é uma instituição social, mas, ao contrário, trazendo a dimensão sociopolítica para o centro da compreensão do que se passa nas escolas.

O Capítulo 2 introduz o leitor na crítica do conhecimento e da ação psicológica informados por concepções desistorizadas da escola e do fracasso escolar; o Capítulo 3 complementa-o, tomando exemplos concretos de manejo de situações escolares pelos que praticam a psicologia orientados pela crença ingênua de que, se são cientistas, são politicamente neutros e nada têm a ver, portanto, com as questões relativas ao exercício do poder.

O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário¹

MARIA HELENA SOUZA PATTO

A década de sessenta assistiu ao surgimento de uma área de estudos da Psicologia que rapidamente se consolidou e se disseminou: o exame do desenvolvimento psicológico e do desempenho pedagógico de indivíduos pauperizados, subempregados e desempregados em sociedades capitalistas ocidentais.

O cenário de origem da teoria da carência cultural é a sociedade norte-americana dos anos sessenta, na qual o contingente mais aviltado da população tomou consciência de sua exclusão e passou a reivindicar a igualdade de direitos e oportunidades. A teoria da carência cultural surgiu como resposta oficial a esse clamor.

Os segmentos de classe insatisfeitos — geralmente grupos étnicos socialmente discriminados — passaram a ser chamados de “dinamites sociais”, que precisavam ser desativadas o mais depressa possível. Tanto quanto a “desordem”, a injustiça repugna às consciências liberais, imbuídas que estão da viabilidade da liberdade, da igualdade e da fraternidade numa sociedade dividida em classes. Era preciso fazer alguma coisa para que a injustiça fosse abolida e se corrigisse o injusto curso que a história tomara, supostamente por motivos alheios à ação dos homens. Era preciso reinstaurar, na vida cotidiana, a crença na igualdade de oportunidades, sem a qual a sociedade norte-americana seria ferida mortalmente em suas bases ideológicas.

Ao aparato repressivo coube uma parte da tarefa: muitos se lembram das mortes e prisões dos líderes negros. Aos cientistas, outra: através de sua ação reinstaurou-se a ordem pelo restabelecimento da *ilusão*

1. Versão modificada de artigo com o mesmo título publicado no *Boletim de Psicologia*, 34, 1982, p. 7-16.

de que as oportunidades podem ser igualmente distribuídas sem que ocorram mudanças sociais estruturais.

Quando rastreamos o caminho percorrido pelo Estado norte-americano na busca de solução para o problema da desigualdade social trazida à tona pelos movimentos reivindicatórios das chamadas “minorias raciais”, fica patente que às instituições educacionais formais e informais foi atribuído o principal papel nessa “comédia ideológica”,² devidamente assessoradas por médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos. A estes coube a tarefa de desenvolver, nos bastidores, a caracterização das personagens, o enredo, as falas, a marcação e a direção dos programas de educação compensatória; ao Estado coube a produção do grande espetáculo educacional que esteve em cartaz durante pelo menos duas décadas.³ Cabe aqui um parêntese: os cientistas que se dedicaram a essa missão fizeram-no imbuídos da melhor das intenções; afinal de contas, a ideologia não se sabe ideologia.

Na tentativa de responder às questões que a situação colocava — por que existe a pobreza e como extingui-la? —, foram produzidas algumas das versões mais influentes da teoria da carência cultural. Entre elas, a mais difundida pode ser assim resumida: o pobre não tem condições pessoais para se inserir produtivamente na sociedade e, por isso, é pobre; seu fracasso escolar e ocupacional decorre de deficiências presentes em seu desenvolvimento psicológico, tal como o “*provan*” instrumentos de observação e de medida tradicionalmente usados pela Psicologia; as causas destas deficiências, por sua vez, estariam no ambiente doméstico, tido pelos pesquisadores como inadequado à promoção do desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional. A circularidade desse raciocínio é evidente: em última instância, afirma-se que o pobre é pobre porque é pobre.

Num primeiro momento, portanto, a pobreza foi considerada como um caso de privação ou carência de estímulos cognitivos, de falta de exposição a estimulação benéfica, de falta de um padrão no mundo

2. Expressão usada por Schwarz (1973).

3. Concordamos com Saviani (1983) quando afirma que não se trata de criar programas de *educação compensatória* para as crianças pobres (nos quais o ensino é aligeirado sob o pretexto de sua suposta capacidade menor de aprendizagem), mas de oferecer-lhes uma *compensação educacional*, ou seja, em meio à expropriação de tantos direitos fundamentais, que pelo menos lhes seja dada a melhor escola possível nas condições históricas atuais.

de experiência, de inadequação das contingências de reforçamento, de falta de estimulação adequada em momentos críticos do desenvolvimento infantil. Os adeptos deste modelo de “desnutrição ambiental” evocaram os ensinamentos de Piaget, Hebb e Skinner para fundamentar suas afirmações, e a comparação entre o ambiente social das classes oprimidas e os ambientes de privação experimentalmente produzidos em laboratório com animais tornou-se comum.

Nessa literatura, tudo se passa como se o estado de pobreza fosse tão natural quanto a chuva, o vento e o fenômeno das marés. A cultura popular, quando mencionada, costuma sê-lo, na melhor das hipóteses, como réplica inferior da chamada cultura erudita. Em algumas versões antropológicas, a discussão se dá no âmbito do modelo da antropologia cultural, tal como formulada no bojo do neocolonialismo da virada do século: o problema estaria na disparidade cultural entre “grupos dominantes” e “grupos dominados”, entendidos de um modo que, além de omitir a existência de classes sociais e seu confronto, naturaliza a dominação ao afirmar que os grupos dominantes o são porque mais civilizados ou numericamente superiores, ao passo que os dominados o são porque mais primitivos ou minoritários. A dominação fica, assim, reduzida a uma questão numérica ou de embate entre culturas tidas como superiores ou inferiores. Quando os determinantes econômicos são considerados, o quadro não muda: não há menção à gênese estrutural da pobreza e sua dimensão social fica reduzida à competição por recursos escassos, à falta de recursos extensíveis a todos.⁴

O que queremos ressaltar é que, quer a questão seja concebida como um problema de falta de estimulação, quer como resultado de diferenças culturais, quer como falta de recursos econômicos, a visão de mundo subjacente é a mesma e o remédio prescrito, um só: para que se restabeleçam as condições perdidas de igualdade, é preciso dar aos “desafortunados” condições psicológicas necessárias a sua integração na sociedade, da qual supostamente se encontram à margem. Assim sendo, o máximo que podemos fazer por eles, no interior desta concepção, é resgatá-los de sua incompetência.⁵

4. Sobre os modelos explicativos dominantes na literatura especializada, veja U.S. Department of Health, *Conceitos de privação e desvantagem*, na Parte II, Cap. 1, desta coletânea.

5. Sobre a concepção de marginalidade social como problema biopsicológico individual e sua presença no pensamento educacional, veja Saviani (1983).

Esta doação tem sido feita através de programas assistenciais de promoção social e de programas educacionais, entre os quais destacam-se os programas de educação compensatória nos primeiros anos da escola primária e a ampliação da rede de ensino pré-escolar, não como extensão do direito de qualquer criança à escola, mas como substitutiva da escola elementar na tarefa impossível de garantir igualdade de oportunidades numa sociedade estruturalmente desigual (Malta Campos. 1979).

É mergulhada nesses pressupostos que se desenvolve a ação dos psicólogos nas Secretarias de Promoção e de Bem-Estar Social e junto à rede de ensino público elementar. Nos Estados Unidos, depois de cerca de vinte anos de tentativas, estas medidas não conseguiram atingir o objetivo proclamado; certamente, seu efeito mais importante, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, foi a desativação temporária da dinamite.

No Brasil, a teoria da deficiência cultural foi plantada, floresceu e ainda se encontra em plena safra: a crença na resolução do problema da pobreza sem que aconteçam mudanças sociais estruturais — através tão-somente da promoção social e da escolarização — aí está, e com ela, os psicólogos. Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de avaliação da inteligência e da personalidade, decidem, como deuses, quem tem e quem não tem condições de aprendizagem, quem deve ser excluído nos espaços manicomial das “classes especiais” e quem deve ir para as “classes fracas” e “fortes”. Munidos de um arsenal anacrônico de instrumentos de psicodiagnóstico, ignoram a falência da escola pública de primeiro grau brasileira enquanto instituição de ensino e “explicam” as dificuldades de escolarização da maior parte dos alunos provenientes das classes populares pelo recurso à patologização das crianças e de suas famílias. Ao indicarem os “mais aptos” e os “menos aptos” à escolaridade regular, acreditam estar contribuindo para a justiça social, quando, na verdade, estão decidindo destinos escolares de crianças reduzidas a objetos análogos aos objetos físicos.⁶

As raízes desse equívoco podem ser buscadas na própria constituição e evolução da Psicologia como ciência, bem como na formação dos psicólogos em condições historicamente determinadas. Qual a na-

6. Sobre a Psicologia fiscalista - seus pressupostos, impasses e falência — veja Franklin Leopoldo e Silva (1997).

tureza da Psicologia? Que concepção de ciência, de homem e de sociedade norteia seu nascimento e seu desenvolvimento?

A reflexão crítica sobre a Psicologia e sobre a própria concepção de ciência que a fundamenta só é possível no âmbito da Filosofia. No entanto, ao nascer, a Psicologia declarou-a dispensável e mergulhou na mais absoluta empiria, ignorando o caráter abstrato do empírico. E quando falamos em Filosofia, estamos nos referindo a uma dimensão indispensável da atividade humana, ao esforço sistemático e crítico que visa a captar a essência dos fenômenos, sua estrutura oculta, o modo de ser do existente, sem perder de vista a realidade humano-social enquanto totalidade histórica e concreta. Em outras palavras, estamos falando na filosofia da práxis.

Essa distinção (não-dicotômica) entre o aparecer e o ser da realidade humano-social — e *ser* é entendido aqui não no sentido substancialista do termo, mas como sinônimo de estrutura oculta da coisa, de dimensão mediata, cuja apreensão possibilita conhecê-la —, entre a sua representação (decorrente da experiência imediata com ela no mundo cotidiano) e o seu conceito pode parecer estranha à primeira vista, mas é nela que se encontra a própria justificativa da existência da Filosofia e da Ciência: se a aparência e a essência das coisas coincidissem, Ciência e Filosofia seriam dispensáveis, pois o conhecimento da realidade nos seria imediatamente dado pelo próprio contato utilitário com ela na vida cotidiana.

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. Determinadas explicações científicas da realidade que se detêm no que parece ser encontram tanta ressonância, fazem tanto sentido porque coincidem com as opiniões e estereótipos, porque nada mais fazem do que sistematizar o senso comum.

O senso comum é o pensamento prático que orienta as atividades prático-utilitárias ou cotidianas (Kosik, 1969; Heller, 1972; Lefèbvre, 1972). A ação e o pensamento cotidianos dão às pessoas condições de se

orientarem na cotidianidade, de se familiarizarem com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam o entendimento do mundo. Dizendo de outro modo, “o mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real” (Bosi, 1976); o pensamento cotidiano orienta a maneira automática da ação humana voltada para a sobrevivência. Por isso, a possibilidade de pensamento crítico — do pensamento que vai à raiz do conhecimento, define seus compromissos sociais e históricos, localiza a perspectiva que o construiu, descobre a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal, porque supostamente objetivo e neutro (Martins, 1977, p. 2) — 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 preconceitos, sob a versão corrente do que se pretende conhecer; implica atenção às abstrações e inversões constitutivas das idéias que impedem o conhecimento da realidade social, ou seja, constitutivas da ideologia .

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 sábia 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. O saber, mas não necessariamente o conhecimento científico (pois ele pode ser mera *representação* do social, isto é, ideologia), ultrapassa o senso comum, é conhecimento da realidade humano-social em condições historicamente determinadas (Chauí, 1978, p. 9-16).

A Psicologia quase toda move-se nos limites estreitos do senso comum. Por achar desnecessário o contato com o conhecimento gerado por outras Ciências Humanas — já que elas tratam da “sociedade”, enquanto a Psicologia centra-se no estudo do “indivíduo” — continua a não perceber que o que parece natural é social, que o que parece a-histórico é histórico. Um conhecimento sociológico fundado numa visão crítica das sociedades industriais capitalistas poderia informar os psicó-

logos 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 experimentais aplicados a indivíduos abstratos — contribui para a justificação desse estado de coisas.

Alheia às demais Ciências Humanas e à Filosofia, a formação dos psicólogos faz-se na ausência de teorias que lhes permitiriam conhecer as bases epistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das idéias e técnicas que adotam. Com isso, a maioria dos psicólogos tem sido reduzida a mero objeto da ciência que pratica. Assumindo uma postura idealista, ou seja, tomando as idéias que constituem a Psicologia como entidades autônomas, que pairam acima dos interesses em jogo na realidade social, os psicólogos tornam-se executores inscientes de ações informadas por abstrações e inversões.

Tomemos como exemplo uma inversão corriqueira na prática dos psicólogos escolares. Durante o ano escolar, classes inteiras passam por várias professoras, além de ficarem alguns meses privadas de ensino, distribuídas precariamente por outras salas de aula; ao final do ano, seus alunos não aprenderam as habilidades e informações previstas no programa e, por isso, são reprovados. No ano seguinte, técnicos e administradores escolares não hesitam em formar com eles “classes fracas”, geralmente assumidas por professoras inexperientes e contrariadas. Depois de algum tempo, todos são enviados para avaliação psicológica. Munidos de instrumentos de medida da inteligência baseados em concepções pouco inteligentes de inteligência e de uma concepção de saúde mental como submissão às exigências da realidade (não importa quais sejam), os psicólogos ignoram a história escolar dos examinados, o peso da aprendizagem (inclusive de conhecimentos escolares) no sucesso/fracasso nos itens dos testes, a lógica kafkiana das instituições escolares e o desrespeito com que as crianças pobres geralmente são tratadas nelas, e redigem laudos nos quais as crianças são rotuladas como deficientes mentais e portadoras de “problemas de auto-estima”

ou “problemas emocionais”, que passam a explicar o seu fracasso escolar. Dizendo de outro modo, *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. Para não falar de toda a sorte de relações causais fáceis e arbitrárias entre fatos da biografia do aluno e seu rendimento na escola.

As atividades profissionais e científicas dos psicólogos revestem-se, como regra, de caráter meramente técnico e de pretensão de neutralidade política. Enquanto veículos de uma ciência que não critica, eles fazem de suas pesquisas uma eterna repetição, como atesta o volume de publicações paupérrimas do ponto de vista teórico, no qual o drama humano comparece pasteurizado por uma concepção abstrata de homem e de sociedade. Os *Reviews*, *Journals* e congêneres são quase sempre destituídos de interesse e perpassados de enfadonha mesmice, de espantosa pobreza e, o que é mais grave, de um poderoso efeito encobridor da perversidade da lógica capitalista que rege a vida nos países do chamado “terceiro mundo”.

Por que um corpo teórico fundamental, considerado por intelectuais de peso como “a insuperável filosofia de nosso tempo” (Sartre, 1979), está ausente dos cursos de Psicologia, salvo exceções que confirmam a regra? A filosofia da práxis nada tem a dar à Psicologia? Psicologia e Política são esferas que não se tocam? Ciência é uma coisa e Ética é outra? Filosofia é mera metafísica dispensável ao espírito científico?

Impedidos de pensamento crítico, quase todos os psicólogos estão condenados à condição de reféns de sua ciência parcelar. Nesse contexto, suas escolhas teóricas e técnicas são tomadas a partir de critérios puramente emocionais, verdadeiros atos de fé que se transformam rapidamente em dogmatismo a serviço do hábito e do corporativismo. Com suas técnicas automatizadas de diagnóstico e seus laudos estereotipados, a Psicologia está à beira de reduzir-se a mera atividade burocrática. E a burocracia não é inócua como parece, mas exercício de poder e fonte de alienação (Motta, 1981).

A partir da crítica filosófica e sociológica do cientificismo que parcela e coisifica o conhecimento nas Ciências Humanas — contra, portanto, a concepção positivista de conhecimento —, é possível superar os conceitos abstratos de “ser humano” e “natureza humana” que lastreiam a Psicologia. A concepção de homem presente na antropologia marxista, na qual este “ser” e sua “natureza” só se esclarecem se

revelado o seu vínculo com o processo histórico, é de grande valia para a transformação radical da Psicologia na direção de seu compromisso com a humanização dos homens.

Na área específica da Psicologia voltada para as questões escolares — sobretudo dos problemas referentes à escola pública de 1ª grau —, 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. Nesta direção, algumas correntes da Psicologia Institucional que articulam as dimensões social e psíquica da ação dos protagonistas da vida escolar têm sido fecundas, pois têm informado uma leitura das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares e intervenções no espaço escolar que superam o modelo clínico tradicional voltado para o diagnóstico e o tratamento de supostos distúrbios físicos e psíquicos situados no aluno que não aprende ou não se ajusta às exigências da escola (veja, por exemplo, Machado, 1994,1996; Collares e Moysés, 1996; Machado e Souza, 1997). Em resumo, uma Psicologia Social crítica da escola pública elementar tem permitido que alguns psicólogos comecem a contribuir para a elucidação de processos que se dão na vida diária escolar, em suas relações com a as dimensões econômica, política e cultural da sociedade brasileira.

Se “a ausência de senso crítico é a sepultura da ciência e da investigação, pois neste caso elas se processam com ingênua segurança num terreno profundamente problemático” (Kosik, 1969), então a construção de um exercício profissional militante tem de começar pela reflexão, nos cursos de Psicologia, sobre os determinantes históricos da ingenuidade dos próprios psicólogos.

Referências bibliográficas

- Bosi, E., “Entre a opinião e o estereótipo”. In: *Novos Estudos*, Cebrap, 1992, 32, p. 34-71.
- Chauí, M.S., “Apresentação” de M. Chauí e M.S.C.Franco. In: *Ideologia e mobilização popular*. R.J., Cedec/Paz e Terra, 1978.
- Collares, C.L.A. e Moysés, M.A., *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. S.P., Cortez/Unicamp, 1996.

- Heller, A., *O cotidiano e a história*. R.J., Paz e Terra, 1972.
- Kosik, K., *Dialética do concreto*. R.J., Paz e Terra, 1969.
- Lefebvre, H., *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madri, Alianza Editorial, 1972.
- Leopoldo e Silva, F., "Conhecimento e razão instrumental". In: *Psicologia-USP*, vol.8, nº1, 1997.
- Machado, A.M., *Crianças de classe especial*. S.P., Casa do Psicólogo, 1994.
- _____, *Reinventando a avaliação psicológica*. S.P., Tese de doutorado, Instituto de Psicologia - USP, 1996.
- Machado, A.M. e Souza, M.P.R. (orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. S.P., Casa do Psicólogo, 1997.
- Malta Campos, M. M. "Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica". In: *Cadernos de Pesquisa*, 1979, 28, p. 53-59.
- Martins, J.S., "Introdução a M.A.M.Foracchi e J.S.Martins" (orgs.). In: *Sociologia e Sociedade* (leituras de introdução à Sociologia). R.J., Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- Motta, F.C.P., *O que é burocracia*. S.P., Brasiliense, 1981.
- Sartre, J.-P., *Questão de método*. S.P., Difel, 1979.
- Saviani, D., "As teorias da educação e o problema da marginalidade". In: *Escola e democracia*. S.P., Cortez, 1983, p. 7-39.