

EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO
“FRACASSO ESCOLAR”.

AUTORES:

ARACY MENDES DE SOUZA. Doutoranda em Educação/PPGEdu/UFMS
aracimendes@nin.ufms.br

Dr. ANTONIO DO NASCIMENTO OSORIO/PPGEdu/UFMS
osorio@nin.ufms.br

EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO “FRACASSO ESCOLAR”.

A “arqueogenealogia do fracasso escolar no Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul” é o estudo que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação de Educação – Curso de Doutorado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), no “Grupo de Estudos e Investigações Acadêmicas nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF), vinculado à Linha de Pesquisa: Educação e Trabalho, nos últimos dois anos.

Enquanto tema, “o fracasso escolar”, o intuito é de compreendê-lo pelas diferentes vertentes dos discursos vinculados as práticas pedagógicas como justificativa desse fenômeno produtor de uma das seletividades sociais. Para isso estabelece-se o fenômeno do “fracasso escolar” tendo como um corpo de análise, os alunos da rede pública Estadual e Municipal de Campo Grande/MS na última década em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos da 2º ano, 6º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, em duas escolas públicas e o mapeamento da produção sobre o “fracasso escolar” em MS e os indicadores internos de evasão e repetência escolar no Estado de Mato Grosso do Sul nas Secretarias Estadual e do município de Campo Grande nos anos de 1997 a 2007.

A arqueologia do saber irá “reconstituir assim, o que se dá como verdade de constatação ou verdade de demonstração, a partir do patamar dos rituais, o patamar das qualificações do indivíduo de conhecimento, sobre o patamar da verdade acontecimento”. A genealogia deverá mostrar como isso se deu, a partir das descrições e objetivações do arqueólogo do saber de suas transformações históricas, que sempre estão ligados a práticas discursivas e não discursivas.

Assim, pretende-se elucidar por meio das ferramentas teórico-metodológicas propostas por Michel Foucault como esse fenômeno educacional ocorre na relação saber e poder, por meio de suas práticas discursivas sobre pontualmente pelo fracasso escolar, enquanto um fenômeno distribuído, valorizado e aplicado na sociedade brasileira.

O que se pretende é elucidar como ocorre o enfrentamento dos alunos, na condição de submissão a um valor pedagógico negativo de aprendizagem que não

correspondem ao parâmetro da ciência pedagógica que os levam a evasão, a repetência e a necessidades de programas, de leis educacionais naquilo que hoje denominam como inclusão escolar.

Segundo Osório (2007, p. 303) destaca que:

[...] na atual conjuntura, dos discursos, enquanto “usos” e “abusos”, da expressão “inclusão”, seja nas tentativas de apropriá-la como uma “categoria universal”, o que é falso, pois sua subjetividade e sua relatividade esgotam os procedimentos operacionais, seja na designação de um lócus de intervenção institucional, como nas escolas, nas famílias, nos hospitais, nos presídios, nos sindicatos, nos partidos políticos, nas igrejas, nos movimentos sociais dentre outros agrupamentos possíveis criados e adequados na sociedade moderna.

Parte-se do princípio, que as propostas de um encaminhamento para inclusão não se sustentam no sentido de que elas são instrumentos de sujeição a ordens estabelecidas, e que só podem ser compreendidas em seu outro extremo, a exclusão, no caso deste estudo, escolar.

Dessa maneira analisar-se-ão, nessa pesquisa, as práticas discursivas na educação brasileira contemporânea e os discursos sobre os submissos, dos que foram evadidos, e os que fazem parte do corpo escolar como os reprovados, os repetentes. Esses reprovados, também são ou sentem excluídos do processo de escolarização e os que não conseguiram submeter-se a Lei educacional com sucesso e isso se materializa como triunfo de uns e submissão de outros.

Segundo Osório, (2007, 302-3): “[...] tais discursos podem estar associados ou não a outros aspectos como gênero, raça, regionalidade, minorias sociais, deficiência, desemprego, analfabetismo”. O autor menciona que:

A contradição desses discursos começa a ser evidenciada pelas estruturas institucionais que compõem diferentes formas de organizações das sociedades, desde os gregos até a atualidade. Isso permite uma melhor visibilidade, quando adentramos o mundo de ideais e princípios presentes em cada página da história social da humanidade. Podemos apreender tal contradição, somente a partir de um significado atribuído a um objeto por um determinado grupo, em suas diferentes práticas sociais, o que implica afirmar que os valores e os compromissos culturais sempre serão diferenciados [...]. A reprodução e a adequação das estratégias seletivas são promotoras dos diferentes mecanismos de violências.

A realidade desse processo social ocorreu quando se depara, durante uma pesquisa bibliográfica realizada para este estudo, com alguns resultados constatados, relevantes, no relatório da Confederação dos Trabalhadores de Educação (CNTE) em 2000, publicado com o título “Retratos de Escola 1 e 2” (2001) que mostra um quadro alarmante de desescolarização da população adulta no Brasil em que: “87% dos estudantes brasileiros são de escolas públicas e 70,18% dos pais de alunos pesquisados tem o Ensino Fundamental incompleto e há uma população de 73 milhões de analfabeto e subescolarizados adultos [...]”.

Apesar de que nos discursos oficiais a democratização do ensino está relacionada ao aumento quantitativo do acesso à escola, a menores taxas de repetências e evasão, aumento nos períodos de permanência das crianças e adolescentes no sistema escolar. Porém, dados apontam para um alto grau de retenção de alunos no 1º grau correspondendo a uma aparente contradição com uma expansão acelerada do 2º e 3º graus para responder às demandas daqueles alunos que conseguiram superar os oitos anos do ensino de 1º grau (o número de concluintes da 8ª série é de 38% da população geral). Por conseguinte, o acesso ao ensino superior é para aqueles que tiveram sucesso no Ensino de 1º e 2º graus; e desses segundo Rosemberg (1989), 85% dos estudantes que freqüentam o 1º grau, 10% freqüentam o 2º grau e 5% o Ensino Superior.

Observa-se, também, na Revista “Em Aberto: Fracasso escolar” (1987, p.10) ao questionar o papel social da escola, relata que 5.6 milhões de matrículas da 1ª série em 1982; 3.0 milhões eram de alunos repetentes, o que implica 54% da matrícula total; apontando que varias repetências na mesma série provocam evasão escolar e afirma que a repetência funciona como um mecanismo mediador de evasão. E, afirmam que o nível sócio-econômico não explica a repetência, pois essa taxa é relativamente alta em todo país, enquanto o nível sócio econômico é muito variado.

Por outro lado, as condições precárias da escola em suas instalações, recursos formas de atendimentos ao aluno de 1º grau e a alunos trabalhadores da escola noturna, soma-se o caráter autoritário e centralizadores da organização técnica-administrativa, com foco na direção para gerir a escola mantendo seu caráter centralizador, autoritário, porém, na maioria das vezes, omissos nas questões pedagógicas. Percebe-se o lento e crescente processo de proletarização docente, com sua autonomia cada vez mais utópica.

As atividades docentes gradativamente vêm sendo desqualificadas com conseqüências na motivação, satisfação e produtividade no trabalho. Esses fatos corroboram-se para a situação do analfabetismo no Brasil que ainda se mostra bem perverso, os números excessivos de alunos em sala de aulas, a falta de salas e alfabetizadores desqualificados (NÓVOA, 1995).

Assim, esse artigo tem o intuito de apresentar o objeto de estudo da minha tese no PPGEdU/UFMS e elucidar como esse objeto pode ser determinado pelo Ensino Superior, ou seja, como ele sofre ou sofreu as interferências desse ensino. Para posteriormente, fazer uma comparação sucinta entre o Ensino Superior Brasileiro e o Ensino Superior Chileno. E, a partir dos resultados alcançados dessa análise comparativa indicar as conseqüências e/ou possibilidades desse objeto de estudo.

Conclui-se nesta análise que este fenômeno da evasão, da repetência e da reprovação tornou-se um objeto globalizado como conseqüência do por que da escola na sociedade capitalista contemporânea, ou seja, as práticas discursivas sobre o “fracasso escolar” está permeada pela “naturalização” da escola e dos alunos e, por conseguinte, advém, também, do tipo de formação universitária dos professores e a maneira como se relaciona com o saber e o sistema escolar normativo:

A segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a *ambigüidade* do estatuto dos professores. Fixa-se neste período uma imagem *intermediária* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influencia importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; Não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidades acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenômeno que se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão (NOVOA, 1995, p.18).

2 EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SUAS CONSEQÜÊNCIAS NO FRACASSO ESCOLAR.

As práticas discursivas da Pedagogia se apóiam em outros discursos, tais como os da psicologia, da sociologia, da biologia e da medicina, dentre outros. Retratam, de certa forma, por meio de outras estratégias, à vontade de uma verdade que excluem os discursos do aluno e do professor, por uma prática social pré-definida, geradora de uma totalidade de saber, de controle e de poder.

Dessa maneira, postulam a heterogeneidade onde a história dos que alcançam o objetivo do sistema escolar não é a mesma história dos que fracassam em seus objetivos. Paralelamente, observa-se que há submissão à lei tanto nos que triunfam como nos que fracassam na escola. Para Foucault (2006) essa vontade de verdade é apoiada num suporte ou justificação por meio de uma distribuição institucional que promove outros discursos, marcados por pressão e um poder de controle que cria discursos verdadeiros e por isso segregadores, mas que são legitimados e referendados pelas práticas escolares e sociais. Dessa forma, o tema “fracasso escolar” assume características policêntricas e multifacetadas, pois suas práticas discursivas e pedagógicas, com diferentes intenções segregativas e marginalizadoras. Acolhendo o aluno pela diferença, o quê reforça suas condições como limitadoras da aprendizagem e produzindo discursos que validará funções e disfunções dos alunos e, também, dos professores.

Percebe-se que a instituição para ter “voz” lança mão de manuais e teorias consideradas como científicas para assumir um papel no discurso de verdade que circulam no interior da escola e da sociedade com o intuito de julgar, por meio da avaliação que ditará as regras de sucesso ou não do aluno no sistema educativo. Por conseguinte, o professor e o aluno não existem como sujeito, pois é a teoria científica que dá direito do discurso ao professor, ou seja, é o educador que dirá a luz da teoria, o que foi estabelecido como verdades naquele momento histórico.

Dessa maneira, o aluno que não atende a essa exigência pré-estabelecida pelos padrões da teoria científica é avaliado e segregado ao grupo que não tem sucesso a ela, ou seja, são encaminhados, por meio de queixa escolar (SOUZA, 1996), aos especialistas que irá moldá-lo ao padrão exigido ou segregá-lo ao grupo dos não capazes de se encaixarem às

normas. Segundo Patto (1993) os alunos serão “re – provados, não a-provação” e passam a ser:

[...] orientadas por uma psicologia educacional instrumental que tradicionalmente administra a improdutividade da escola desviando a atenção de todos para o aprendiz, como se a sua maneira de ser na escola fosse um ‘em si’ anterior e exterior ao que passa no processo de ensino [...] (PATTO, 1993, p. 287).

O diagnóstico do desvio relaciona-se com a maneira como o grupo julga e “[...] define alguém como desviante segundo suas próprias normas, enquanto esse alguém pode, ao contrário, estar em conformidade com as regras de outro grupo diverso daquele” (VELHO, 1983, p.30). Infere-se que tanto o grupo divergente quanto o grupo de origem impõe regras para cada indivíduo para formatá-lo de acordo com as condições pré-estabelecidas por eles. Logo, o diagnóstico cria necessidades de intervenções de especialista e a avaliação torna-se um instrumento de exclusão ou de inclusão do aluno na instituição escolar e, também, na sociedade onde esta escola foi instituída.

Assim, a avaliação mostra o poder institucional que reduz e reprime e, ao mesmo tempo, forma o “sujeito” e os valores que este adquire nesses processos educativos. Adota o discurso de avaliação para a qualidade e eficácia por meio da transparência e do domínio, ou seja, cria-se a necessidade de tudo saber para controlar e prever saber como relata o “Panótipo” de Bentham (2000, p. 82).

É nesse contexto que esses alunos tornam-se excluído da/na escola, a partir do estatuto de “desvio”, gerando necessidades de especialistas que irá curá-lo para adaptá-lo para um futuro que visa prepará-lo desde cedo para um mercado de trabalho que impõe o perfil do trabalhador necessário e cujas necessidades e exigências são impostas ao sistema educacional, que muitas vezes não às cumprem. Surge um novo profissional assim que:

[...] novas necessidades sociais são criadas e, portanto, quando surge uma outra época social. [...] Os profissionais na atualidade, encontram dificuldades de inserção profissional. Esta dificuldade não decorre de incapacidade individual ou inadaptação. O que eles são e a forma como se inserem profissionalmente dependem muito mais das condições históricas do que de vontade, consciência ou requalificação (AUED, 1999, p. 63).

As várias faces do fracasso escolar são percebidas, localizadas e caracterizadas de

diferentes formas e épocas; podendo não se tratar do mesmo objeto. Ou seja, ao não serem avaliados como alunos que representam o sucesso escolar por não alcançarem os objetivos dos professores que se submetem à lei educacional de diferentes épocas e contexto sócio-político e econômico.

Segundo Chauí (2001), a insatisfação atinge as formações universitárias na sociedade contemporâneas, cita exemplos das grandes empresas, da classe média e dos trabalhadores manuais, dos bancos, comércios, e dos “estudantes que se queixam da inutilidade dos cursos, da rotina imbecilizadora, das incertezas do mercado”, da submissão dos professores a ritos sem sentido e sem fundamentos, por meio do aval autoritário das direções de escolas, e, também, da “[...] heteronomia dos currículos e as lutas mesquinhas pelo poder e pelo prestígio” (CHAUÍ, 2001, p. 73-4).

No livro “Universidade no Mundo” organizado por Morhy (2004) sobre as universidades públicas relata que os discursos sobre a melhoria da qualidade de ensino surgem nos planos oficiais a partir de 1980, mas constatam-se, ao mesmo tempo, nos discursos dos professores desilusões e descréditos quanto à eficiência e à função social da escola. Essas contradições e seus mecanismos de ocultação incitam-nos a refletir sobre a formação de professores e o caráter mercadológico que se impôs ao Ensino Superior cuja qualidade não está garantida, pois, segundo Chauí (2001), lhe é negado o acesso efetivo ao conhecimento ao encontrar programas universitários atrelados na aceitação do conceito de competência dentro da lógica pragmática e sacralizam essas concepções pelas diretrizes.

Nessa pesquisa, sem a intenção da continuidade, mas de decifrar, de detectar e reapropriar o saber sobre o fracasso escolar nessa nova perspectiva da contra história que poderá mudar o sentido da função da memória sobre o fracasso escolar, ao ter a possibilidades de “desenterrar alguma coisa que foi escondida não só por ter sido menosprezada, mas porque foi deliberadamente, maldosamente deturpada e disfarçada” (Foucault, 1999, p.83).

Destaca-se que as práticas discursivas da Pedagogia se apóiam em outros discursos - tais como os da psicologia, da sociologia, da biologia, da medicina, dentre outros discursos tidos como verdades científicas e discursos que dão suporte e justificam-se pelo controle – e geram, também desajustes, instituem discursos verdadeiros, legitimados pela comunidade escolar e pelas práticas educacionais. É diante dessas verdades que a educação lança mão

de metodologias educacionais e de trabalhos educacionais especializados de pedagogos, psicólogo, médicos com o intuito de educar e, também de recuperar, tratar o aluno.

Essas verdades podem ser constatadas nos trabalhos de Ajuriaguerra (s/d); Fernandez (1990); Montoya (1996); Molina (2004); Pain (1975); Pattos (1993); Souza (1996), Tanamachi (2000); Weiss (1992); entre outros. Ressaltando o trabalho de Binet e Simon que, em 1905 (apud VIGOSTKY, 2003, p.293) elaboraram um sistema de classificação a respeito dos alunos que tem êxito ou não em relação aos objetivos propostos pela escola a pedido do Ministério de Instrução Pública da França que desencadeou numa escala de medição de inteligência. Ainda hoje, continua-se a classificar alunos em idade escolar enquanto poder de qualificar como apto ou não e/ou como alunos que fracassam em relações aos objetivos educacionais; porém, além de repercussões educacionais, também sociais, econômicas e afetivas. Trata-se de noções no campo educacional aparentemente nova, mas, dentro de uma ênfase nas competências, habilidades, qualidade total, empregabilidade, criatividade, entre outras noções que pretendem integrar os indivíduos às economias globalizadas e às competitividades do mercado capitalista.

Interessa saber, então, como ocorreu a transformação responsável pelo novo modo de perceber, tratar, isolar o fato, o desvio e de como esses conhecimentos puderam aceder ao discurso, ou seja, consentir em mais uma verdade por meio de explicações completas, totalizadoras que produz novos discursos de poder. Mostrar outros saberes por meio do método arqueogenealógico e, que o saber sobre o fracasso escolar é mais um entre tantos outros e que esse saber não é superior, nem pode ser sintetizado, universalizado, diluído ou condensado ao desaparecimento. Assim, torna-se relevante, mas pouco conhecido, saber quem media a relação social, o saber e o aluno do Ensino Fundamental e urge a reflexão sobre a importância e consequência da universidade na formação do professor e, por conseguinte no fenômeno que continua atual, o “fracasso escolar”.

Enquanto a universidade define a qualificação que deve possuir os indivíduos que falam e que ocupam a posição de poder determinar os discursos e enunciados sobre o ensino-aprendizagem na educação e os validam; ela determina as pessoas que falam e estabelece papéis e propriedades singulares a elas. Dessa maneira, interdições, supressões, fronteiras e limites parecem dominar a proliferação dos discursos, instituindo necessidades de analisar a formação dos professores em suas condições, seus jogos e seus efeitos. Por

consequente, parafraseando Foucault (1999), sem a intenção da continuidade, mas de decifrar, de detectar e reapropriar o saber sobre o fracasso escolar nessa nova perspectiva da contra história que poderá mudar o sentido da função da memória sobre o fracasso escolar, ao ter a possibilidades de “desenterrar alguma coisa que foi escondida não só por ter sido menosprezada, mas porque foi deliberadamente, maldosamente deturpada e disfarçada” (Foucault, 1999, p. 83).

4 O FENÔMENO DO FRACASSO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO ATUAL.

Ortega (1999) aponta para as possibilidades de mudanças ao ressaltar o reconhecimento que Foucault dá ao mecanismo de resistência em toda relação de poder e se orienta por uma concepção de poder positiva e produtiva. Foucault, também, incita-nos a analisar as diferentes formas de racionalidade e, não uma racionalidade sob a forma de um processo geral e global. Mas, urge reconhecer os processos disciplinares da prática pedagógica como constituintes de formas de direção de vida, de governo sobre os outros (IDEM, p. 46). Enquanto, noção de prática governamental que aponta tanto para o indivíduo, quanto para a população. Para Foucault, “o Estado moderno é uma forma de poder ao mesmo tempo totalizante e individualizante, cuja origem remonta ao poder pastoral e sua continuação se localiza nas diferentes tecnologias de governo, da polícia até o bio-poder e as disciplinas” (apud ORTEGA, 1999, p. 48).

Assim, problematiza-se neste artigo o “fracasso escolar” apresentado como fenômeno educacional que pode e deve ser pensado como prática governamental, e tem consequência tanto no indivíduo como na população. Analisá-lo numa outra perspectiva que não seja na ótica do desenvolvimento das crianças, do fracasso, do sucesso, dos distúrbios, das dificuldades, das doenças e dos problemas, da saúde, da competência, das qualidades e da necessidade de prevenção como estratégias de intervenções técnicas no sistema educacional. Faz-se necessário analisar como surge esse modelo de doença e de saúde a partir do conhecimento científico, o que normalizam, o que faz a vida ter valor para as pessoas, como as pessoas sobrevivem a condições de adversidades e o que significa na sociedade hodierna desenvolver de forma saudável. Tais como à promoção de qualidades

“ditas” positivas na construção da subjetividade, proposta por Guzzo (2001) que tem como características: "satisfação, coragem, habilidades interpessoais, a perseverança, a sensibilidade e empatia, a responsabilidade, o altruísmo, a ética, a iniciativa, dentre outras coisas" (GUZZO, 2001, p. 37), características essas que, também surge no contexto educacional. Segundo o discurso dessa autora “a eficácia do sistema dependerá do quanto ele for capaz de manter crianças com prazer e motivadas a estudar e aprender, do quanto ele for capaz de fazer a criança evoluir, crescer, tornar-se competente (...)” (IDEM, p. 40). Há, então, a necessidade de questionar algumas evidências que são normalizadas por meio das normas escolares e da legalidade de princípios válidos da vida social. Os registros técnicos científicos outorgam uma maior legitimidade à instituição escolar?

Varela (1991), por outro lado, ressalta a importância de destacar a situação dos alunos provenientes das classes populares que, segundo ele, são relegados e eliminados pelo sistema escolar, “los fracasados que descubren em su propia carne los ‘efectos perversos’ de la ‘escuela de la igualdad de oportunidades’” (IDEM, p. 298).

A pesquisa em andamento sobre a “arqueogenealogia do fracasso escolar na instituição educacional brasileira: contribuições foucaultianas”, até aqui problematiza o fenômeno do fracasso escolar: como um discurso revolucionário; como técnicas e estratégias de mecanismos institucionais; como discurso psicológico de construção e produção de verdades; como o saber do fracasso escolar é valorizado, distribuído e atribuído e de que forma essa relação com o saber é mediada (regime de verdade, os diferentes tipos de discursos que a instituição acolhe); o fracasso escolar como causa/sintoma (o por que do abandono/evasão/ do ingresso tardio e da reprovação); a relação com a escola e adoção de políticas; concomitância conceitual entre sucesso/criatividade/potencialidade/fracasso escolar (objeto: fracasso escolar como fenômeno institucional que corrobora na manutenção da sociedade moderna); como problemas social, político, fenômeno da sociedade moderna; e problematiza o fracasso escolar como profecia autorealizadora versus subjetividade.

Constata-se, então, que continua sendo necessário repensar a escola tanto no que se refere à formação dos profissionais e, principalmente os profissionais da educação, como no que se refere à preparação do cidadão. Ou seja, urge discutirmos a formação dos

professores e dos nossos alunos, a concepção de educação, mas a problemática maior não é a democracia e sim a “justiça social”. Pois, a atribuição social da escola, o porquê dela existir está, atualmente descaracterizada e esvaziada como analisamos acima.

REFERÊNCIAS

AUED, Bernadete Wrulevski. *Sobre a extinção das profissões: implicações teóricas*. IN AUED, Bernadete Wrulevski (org.) Educação para o (des)emprego: (ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento). 2ª Ed., Petrópolis, RJ, VOZES, 2000.

PERRY, Anderson. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER Emir & GENTILI, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro, PAZ e TERRA, 1995, PP.09-23.

ANGELUCCI, Carla Biancha e PATTOS, Maria Helena Souza, et AL. *Revista "Educação e pesquisa"*. São Paulo n. 01, v.20, p. 51-72, jan./abr. 2004 por na USP.

ARAÚJO, Carlos Henrique e LUZIO, Nildo. *Para superar o fracasso Escolar*. In, *inep.gov.br/imprensa (entrevistas) Para superar o fracasso escolar*. htm. 22/08/2006, p.1-4 Artigo 03/outubro de 2005.

AJURIAGUERRA, J. de. *Manual de psiquiatria infantil*. Trad. Paulo César Geraldos e Sonia Regina Pacheco Alves. São Paulo, Masson, s/d, 2ª ed.

BOURDIEU, Pierre, 1930. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, JORGE ZAHAR Ed., 1998, v.1.

_____. *Contrafogos: Por um movimento social europeu*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro, JORGE ZAHAR Ed., 2001, v.2.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. 180p.

BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre universidade*. São Paulo, UNESP, 2001.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHARLOT, Bernard. *A etnografia na escola*. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

Em aberto. *A educação na nova Constituição: a universidade*. Brasília, INEP/MEC, ano VII, nº 43, jul/set, 1989.

FERNANDEZ, Alícia. *Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso: Aula inaugural do College de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 13ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

_____. 1926-1984. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005.

_____. 1975-1976. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo, Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

HARGREAVES, Andy. *A política emocional no fracasso e no êxito escolar*. In, MARCHESI, Álvaro & GIL, Carlos Hernández (org.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2004, p. 181.

Informativo INEP, ano quatro, nº 142 de 04/07/2006, Ministério da Educação.

MORHY, Lauro (org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. Brasília, Editora UnB, 2004, v.1.

MOLINA, A. et alli. *Potencializar a capacidade de aprender e pensar*. Trad. Fulvio Luilisco. São Paulo: Madras, 2004.

MONTOYA, Adrian O.D. *Piaget e a Criança Favelada: Epistemologia Genética, diagnóstico e solução*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1996.

NÓVOA, Antonio. *O passado e o presente dos professores*. In, NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Portugal, Porto editora Ltda, 1995, p. 15-31.

OSÓRIO, Antonio C. do Nascimento. *Estranho medo da inclusão*. In, *Educação*. Santa Maria, universidade Federal de Santa Maria, v.32, n. 2, p. 301-318, 2007.

PARO, Vitor Henrique, 1945. *Administração escolar: introdução crítica*. 7ª Ed., São Paulo, CORTEZ, 1996.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed., São Paulo, Ática, 2008.

PAIM, Sara. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Trad. Ana Maria M. Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1993.

PICHON-RIVIERE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular. In, A escola pública no Brasil. 2004, p. 89-105.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de doutorado em psicologia na USP. São Paulo, 1996. 244p.

TANAMACHI, Elenita, PROENÇA, Marilene, ROCHA, Marisa. *Psicologia e educação: desafios teórico-prático*. São Paulo, Casa do psicólogo, 2000.

VELHO, Gilberto (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

VARELA, Julio & URIA, Fernando Alvarez. *Arqueologia de la escuela: La maquinaria escolar*. Barcelona, Las ediciones de LA PIQUETA, 1991.

VIGOSTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, Artmed, 2003.

WEISS, Maria L. L. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Aracy Mendes de Souza. Doutoranda em Educação do Programa de pós-graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.
aracimendes@nin.ufms.br

FONE: 3306-0700

8112-0196