

O “aluno problema”: contribuições de Joel Martins (1970) para a Educação

The “problem student”: contributions of Joel Martins (1970) for Education

Andrea Soares Wuo¹

Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau-SC, Brasil

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a noção de “aluno problema” apresentada por Joel Martins em seu trabalho intitulado “O Psicólogo Escolar”, publicado em 1970 pela Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUC/SP. A pesquisa, de cunho historiográfico, teve como foco de análise os modos de ver a criança, a família e a escola e suas relações com o processo de produção dos então denominados “alunos problema”. Em uma época em que a psicologia escolar limitava-se à classificação e encaminhamento dos alunos, Joel Martins (1970) questiona os limites impostos por um olhar eminentemente clínico-terapêutico sobre a criança e a família, chamando atenção para os aspectos intraescolares de produção das dificuldades dos alunos, dentre os quais, destacam-se: o trabalho do professor em sala de aula e sua percepção sobre os alunos, os conhecimentos e saberes sobre a condição física, intelectual, psíquica ou social da criança, as relações entre escola e família, e o caráter ativo da criança em seu processo de participação e aprendizagem na escola. Ao discutir a realidade do “aluno-problema” a partir de sua relação com a dinâmica escolar, o autor rompe com uma visão patologizante das diferenças na escola, trazendo importante contribuição para o campo da Psicologia da Educação.

Palavras-chave: Aluno-problema. Psicologia da educação.

Abstract

This article aims to discuss the concept of “student problem” by Joel Martins in his work entitled “O Psicólogo Escolar” (The School Psychologist), published in 1970 by the Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUC/SP (Journal of Normal and Pathological Psychology of the Psychology Institute of PUC / SP). The research, based on a historiographical methodology, focused on the analysis of the ways of seeing the child, the family and the school as well as its relations to the production of the so-called “student problem”. In a period that school psychology was limited to the classification and referral of students, Joel Martins (1970) questions the limits imposed by an eminently clinical-therapeutic vision of child and family, drawing attention to the inner aspects of school dynamics in the production of student difficulties. The main aspects related to the production of the “problem student” in the work of Joel Martins (1970) were: the role of teachers in the classroom, their perception and attitudes towards the students, the expertise and knowledge about the

¹ Professora da Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FURB. Doutora em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP). Foi bolsista recém-doutora PRODOC- CAPES no Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da UFSJ (2011 – 2013). E-mail: wuoandrea@gmail.com
Agência de Fomento: CNPq.

physical, intellectual, psychological and social development of the students, the relations between school and family and the active character of children in their participation and learning process in school. As a result, Joel Martins (1970) breaks with a pathologizing view of students differences in school, bringing an important contribution to the field of Psychology of Education.

Keywords: Student problem. Psychology of education.

Introdução

Entre o século XIX e meados do século XX, a psicologia, em seu processo de constituição como ciência, buscou se alinhar aos métodos das ciências naturais para a compreensão do ser humano. De acordo com Foucault (2006), a adoção dos princípios de rigor e exatidão próprios das ciências da natureza partia do postulado de que o ser humano, equiparado aos fenômenos naturais e às leis que os regem, é essencialmente natural. Com base nesses pressupostos, a análise dos fenômenos psíquicos baseou-se em três modelos distintos, a saber: o modelo físico-químico, o modelo organicista e o modelo evolucionista. Embora esses três modelos tenham contribuído para o avanço da compreensão “científica” dos fenômenos psíquicos, estabeleceram também contradições e ambiguidades que persistem até os dias atuais, no que se refere às relações entre as ciências humanas e as ciências naturais. Foucault (2006) denominou de “preconceitos de natureza” a apropriação dos pressupostos epistemológicos das ciências naturais para explicação dos fenômenos humanos.

No Brasil, a partir do século XIX, as explicações dos fenômenos psíquicos, segundo a ciência médica, positiva, estiveram vinculadas a um projeto civilizatório de desenvolvimento urbano, cultural e intelectual do país. Ancorada na ideia de degenerescência racial e dos pressupostos da eugenia, a medicina insere-se na vida social, com o objetivo de transformar aqueles considerados “desviantes” – negros, mestiços, loucos ou pessoas com deficiência –, em seres normalizados (MACHADO et al., 1978, p. 156). Nesse ínterim, as preocupações com os cuidados e a educação daqueles considerados “anormais” e, portanto, “degenerados”, tornam-se, antes de qualquer coisa, uma questão médica (ANTUNES, 2003).

Símbolo da cura dos males do país e da longevidade dos princípios higienistas, a criança é, no início do século XX, objeto de ações laboratoriais em que a psicométrica e a pedagogia experimental determinavam quem eram os capazes e os incapazes de seguir o processo de escolarização. A Psicologia, em conjunto com a Medicina e a Pedagogia, representa, nesse período, o instrumento de aferição e definição do destino da criança (FREITAS, 2005; GONDRA, 2002)

Para Antunes (2003;2004), era tendência da psicologia escolar da época reduzir o desenvolvimento escolar das crianças a uma dimensão meramente psicológica, definida por fatores como desenvolvimento mental, atenção, comprometimento motor e emocional, visto como resultado direto das relações familiares, sobretudo das famílias de camadas populares a quem se atribuía a causa dos problemas dos filhos, “sob a alegação de que eram ‘desestruturadas’ ou constituídas por pais analfabetos” (ANTUNES, 2004, p. 141). Tais interpretações buscavam na família as causas dos problemas da infância que “acarretavam [...] um problema mais grave, que era o de obscurecer os determinantes intraescolares, fatores que estavam nas raízes da maioria dos problemas” (ANTUNES, 2004, p. 141 - 142).

Por outro lado, é também durante as primeiras décadas do século XX que emergem modos de pensar a criança a partir de suas relações com o meio social. Destaca-se aqui Artur Ramos que, em 1939, afirma que a produção da criança “anormal” seria mais uma questão de “ponto de vista” e do “sadismo de pais e educadores” do que uma questão biológica ou hereditária, trazendo elementos para se pensar o processo de construção social do “aluno-problema”, denominação que o autor contrapõe à noção então vigente de “criança anormal” (RAMOS, 1939, p. 13).

Entre as décadas de 1950 e 1970, período de constituição da Psicologia no Brasil como ciência autônoma, surgem os primeiros institutos de psicologia e avançam os estudos sobre a “criança anormal”, “desajustada” ou “inadaptada”. Em pesquisa realizada na Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUC/SP (IPPUCSP), Wu (2009) identificou artigos sobre a Psicologia da Criança e do Adolescente que abordam os então denominados “problemas de ajustamento/desajustamento” em crianças com deficiências (física, sensorial e intelectual), doenças crônicas, problemas de aprendizagem e conduta social. Dentre os trabalhos analisados, a autora destaca a perspectiva sobre a “criança problema” adotada por Joel Martins (1970) em “O Psicólogo Escolar”. Apresentado sob a forma de monografia, o texto compõe, integralmente, as 95 páginas do número 1 do ano XVI da RPNP (Revista de Psicologia Normal e Patológica), edição referente ao período de janeiro a março de 1970.

Desde a sua inauguração, em 1951, o IPPUCSP atuou no desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa em psicologia. Sob a direção do médico italiano Enzo Azzi, o instituto contou com três publicações: a RPNP, a partir de 1955; as monografias, publicadas esporadicamente como separatas da RPNP; e a *Studia Psychologica Psychopatologica*, que tem início em 1966, com uma seleção de obras e monografias psicológicas. Entre 1952 e 1954, o IPPUCSP publicou, como separata da Revista da Universidade Católica de São Paulo, o Boletim do Instituto de Psicologia Experimental e Educacional.

Editada trimestralmente, a RPNP publicou, ao longo de seus 18 anos de existência, entre 1955 e 1973, um total de 40 números que contemplavam “além de crônicas, documentações, análises bibliográficas, etc. [...], artigos originais de autores nacionais e estrangeiros que encerram fatos novos para a especialidade e se submetem às normas de ética profissional e científica ditadas pelo IP” (AZZI, 1966, p.232). Reconhecido nacional e internacionalmente, o periódico “refletia a intensa atividade de pesquisa reinante naquela instituição [PUC/SP], sob a liderança de Enzo Azzi e Aniela Ginsberg” (PFROMM NETTO, 1981/2004, p.167).

A presente pesquisa, de cunho historiográfico, objetivou analisar os modos de ver a “criança-problema” na obra de Joel Martins (1970). Em um momento em que os problemas vivenciados pelas crianças ainda eram explicados por suas causas específicas, tal como o médico buscava em um agente externo a causa de uma doença, Joel Martins (1970), ao colocar em questão a possibilidade de uma “produção social e escolar” do “aluno-problema”, distanciando-se dos “preconceitos de natureza” afirmados por Foucault (2006), traz importante contribuição para o pensamento educacional brasileiro, sobretudo no que diz respeito à Psicologia da Educação.

Joel Martins: notas biográficas

Nascido em Santos, SP, em 27 de março de 1920, Joel Martins teve sua carreira consagrada como educador e pesquisador da Educação. Formou-se no Curso Normal no Instituto de Educação Caetano de Campos em 1941 e graduou-se em Pedagogia, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1945.

Entre os anos de 1945-1949, atuou na Divisão de Seleção do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; foi vice-diretor do Colégio Estadual e Escola Normal Cardeal Leme, no município de Espírito Santo do Pinhal, e da Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo.

Obteve o título de Mestre em Psicologia Educacional em 1950, pela Louisiana State University, EUA, ano em que foi convidado pela professora Noemi Rudolfer para assumir a função de primeiro assistente-substituto da cadeira de Psicologia Educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Na USP, entre 1951 e 1953, realizou seu doutorado com pesquisa no campo da psicologia experimental, de orientação behaviorista. De acordo Bicudo e Espósito (2002), seus estudos provocaram inquietações e descontentamentos que o motivaram a realizar, entre 1953 e 1954, o pós-doutorado na Universidade de Michigan, EUA.

Durante seus estudos de pós-doutoramento, acerca da escolha de alternativas de ratos observados em laboratório, defrontou-se com comportamentos inesperados dos animais e resultados que se contrapunham às suas hipóteses, o que o levou ao encontro do professor norte-americano, Edward Tolman, autor do livro “O comportamento do rato num ponto de escolha”. Tolman propôs a Martins que se colocasse no lugar do rato, provocando-o a refletir sobre a multiplicidade das variáveis que orientam o comportamento, conforme seu depoimento em Silva (1993, p.10):

(...) ele tinha razão, porque eu tinha pensado no rato como um simples objeto, como um simples animal” [...] “os comportamentos não podem ser simples estímulos-respostas, não podem ser simples linearidade, como apresentavam os psicólogos behavioristas e comportamentistas, mas que havia uma polarização de possibilidades e de influências orientando, determinando o comportamento.

Para Saviani (2005, p.25), eis aí “o gérmen de sua aproximação com a fenomenologia existencial” e de autores como Kierkegaard, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, pensados em diálogo com a educação e Psicologia da Educação. Embora a ruptura com a psicologia behaviorista e a transição teórica e metodológica dos “ratos à fenomenologia”, como o próprio Martins descrevia de forma bem-humorada, tenha se originado a partir de um curso ministrado por Merleau-Ponty, não se deu de forma linear nem imediata. Para Joel Martins, não eram as profundas análises do pensamento fenomenológico que lhe interessavam, mas como, a partir delas, seriam desenvolvidas as pesquisas humanas.

Seu envolvimento com as pesquisas educacionais torna-se mais evidente, a partir de 1955, quando se torna diretor da Divisão de Pesquisas Educacionais no Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE, em São Paulo e, em 1959, ao ser nomeado “*Program Specialist*” pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Foi também responsável pelo Planejamento de Currículo na UNESCO entre os anos de 1960 e 1962.

Em 1963, foi nomeado professor de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Bento da PUC/SP, em São Paulo. Em 1967, tornou-se representante da Congregação de Professores da Faculdade São Bento, junto ao Conselho Universitário da PUC/SP. Participou ativamente do processo de reforma dessa universidade nos fins da década de 1960, idealizando, em 1969, a organização dos Programas de Pós-graduação stricto-sensu da PUC/SP, sendo responsável pela estruturação e coordenação do Programa de Psicologia da Educação. Em 1971, tornou-se presidente da Comissão Central da Pós-Graduação da PUC-SP. Em 1976, afastou-se da PUCSP para atuar como professor na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. A partir de 1968, Joel Martins tornou-se professor visitante da *Bowling Green State University*, EUA, ministrando cursos nos meses de férias acadêmicas no Brasil e facilitando o intercâmbio entre estudantes e professores universitários.

Na PUC/SP, assumiu, em 1980, a vice-reitoria acadêmica e, em 1992, foi eleito reitor da mesma universidade. Além de atuação no âmbito da gestão acadêmica, Joel Martins teve forte participação no ensino e pesquisa, orientando mais de 100 dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da Educação, na PUC/SP, USP e Unicamp. Contribuiu amplamente para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas de abordagem fenomenológica, envolvendo-se na organização do Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo e na criação da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas (BICUDO; ESPÓSITO, 2002).

A adoção da fenomenologia de Husserl por cientistas brasileiros tem início na década de 1920 (SILVA NETO, 2004a). Para a psicologia, esse processo caracteriza-se pela busca da investigação do ser humano em sua realidade mais profunda e pela superação dos “preconceitos de natureza” próprios dos modelos mecanicistas, organicistas e evolucionistas de compreensão dos fenômenos psíquicos (FOUCAULT, 2006). Na Psicologia, Silva Neto (2004b) afirma que a adoção da fenomenologia como abordagem teórica se consolida a partir da instituição da Universidade de São Paulo em 1934 e a vinda de professores franceses, como Jean Maugüe, em 1935, regente das cátedras de Filosofia e Psicologia. No tocante às contribuições para a pesquisa em psicologia, o autor afirma que “um dos pesquisadores mais profundos dessa busca e do desenvolvimento de métodos qualitativos de pesquisa em psicologia foi Joel Martins” (SILVA NETO, 2004b, p.82).

Uma obra não se desvincula de seu contexto de criação. As transformações sociais e políticas vivenciadas entre as décadas de 1960, a saída de pesquisadores do país, o desenvolvimento da pós-graduação e das condições de produção do conhecimento propiciam novos cenários na pesquisa educacional, tanto no que se refere à diversidade de assuntos como ao rigor teórico-metodológico (GATTI, 1983). Embora Joel Martins tenha publicado seu primeiro trabalho sobre a abordagem fenomenológico-existencial na psicologia educacional apenas em 1979, sua obra “O Psicólogo Escolar”, publicada em 1970, já revela uma perspectiva sobre escola, criança e o papel do psicólogo escolar que escapa à lógica binária de a diferença entre sua perspectiva e outras de ênfase positivista. Seu olhar sobre família, escola, criança e “desvio” distancia-se de concepções presentes no mesmo período, que carregavam elementos de uma perspectiva médico-higienista para a explicação dos “desvios” ou dos chamados “desajustamentos” em crianças (Wuo, 2009).

O psicólogo escolar

A psicologia escolar, como campo profissional de atuação do psicólogo na escola, regulamenta-se em 1962, época em que se estreitam as relações entre conhecimentos psicológicos e educacionais. Se por um lado, a Psicologia Educacional instituiu-se como campo de estudos da pedagogia, incorporando-se à formação e prática dos educadores, por outro, afirma Antunes (2008, p.472)

[...] a atuação do psicólogo escolar adotava um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, agindo fora da sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus “problemas”, atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola, que encaminhava as crianças que tinham, a seu ver, “problemas de aprendizagem” ou outras manifestações consideradas como “distúrbios” inerentes ao próprio educando.

A crítica em relação à hipertrofia da psicologia nos conhecimentos e práticas educacionais tem início na década de 1970 (ANTUNES, 2008). De acordo com Barbosa (2012), é, porém, apenas a partir de 1981 que a psicologia educacional e escolar assume uma perspectiva crítica, na busca de superação do olhar clínico-terapêutico do psicólogo escolar.

Embora publicada em 1970, a monografia de Joel Martins denuncia, logo na apresentação da obra, a necessidade de um novo olhar sobre o papel do psicólogo escolar na escola

Os psicólogos precisam diminuir a sua arrogância e modificar a atitude de desprezo que manifestam pela obra educativa realizada pela escola. Dessa forma poderão compreender o significado e importância das tarefas básicas que a escola realiza. Os artigos publicados sobre psicologia do escolar procuram, em geral, reduzir as tarefas previstas para o psicólogo a uma atividade de psicometria apenas, ou a um trabalho de rotina, de classificação de alunos em classes especiais. O diagnóstico diferencial do retardamento mental, os distúrbios emocionais, as espécies de lesões cerebrais específicas e localizadas, a privação cultural ou a patologia cultural, os relacionamentos professor-aluno, administração-professor, escola-comunidade, não podem ser considerados trabalhos de rotina [...] (MARTINS, 1970, p. 6).

Para Martins (1970), as atividades do psicólogo escolar devem contribuir para o trabalho do professor, evitando reduzi-las ao diagnóstico e encaminhamento dos chamados “alunos-problema”. Para ele, os problemas dos alunos não se limitam apenas às suas condições intrínsecas, mas às relações que se constroem a partir do ambiente escolar:

Raramente, ou talvez nunca mesmo, os problemas respeitantes à personalidade dos professores, às necessidades educacionais referentes à administração da escola, à metodologia usada pelos professores nas suas salas de aula e os problemas de relacionamento da escola com a comunidade, constituíam trabalho de reflexão, de pesquisa e de discussão para os psicólogos escolares (MARTINS, 1970, p.7)

A partir do pressuposto de que o indivíduo se desenvolve a partir de sua relação com o mundo, Martins (1970) afasta-se do olhar médico que busca explicar os problemas das crianças a partir de suas causas, segundo padrões de normalidade e anormalidade

definidos por testes psicotécnicos (MARTINS, 1992). A compreensão sobre o aluno depende da cuidadosa observação e análise das relações que se estabelecem entre a escola, a criança e a família e que conferem à realidade suas condições peculiares.

As explicações sobre problemas escolares de crianças e adolescentes com base no modelo das ciências naturais, tende a buscar incessantemente suas causas e o tratamento adequado para sua “cura”. Nessa perspectiva, o problema da criança, assim como uma doença, pode ser concebido, metaforicamente, como um “ser” externo, que lhe invade o corpo e a mente impedindo-a de agir segundo os padrões de normalidade pré-estipulados. Normal e patológico são, portanto, entendidos a partir de critérios pré-definidos e independentes da realidade do indivíduo (CANGUILHEM, 1995; LAPLANTINE, 1991). Assim como a causa de uma doença pode ser atribuída a um agente externo, como o ar ou uma bactéria, seria dada à família, no caso do “aluno-problema”, a responsabilidade por “transmitir” seus problemas psíquicos ou sociais para a criança. Com base nesse “modelo ontológico” de doença (LAPLANTINE, 1991), o psicólogo escolar - como o médico que localiza a causa da doença e prescreve o tratamento adequado para a sua cura -, limita seu papel a intervenções com as crianças e suas famílias, deixando de lado as diversas relações no ambiente escolar e social mais amplo que contribuem para a produção de tais problemas.

O “aluno-problema” em Joel Martins (1970)

Embora Martins (1970) mencione a importância da família na vida escolar do aluno e atribua à desorganização da estrutura familiar um dos fatores que levariam à produção do “aluno-problema”, seu foco está em encontrar um equilíbrio no discurso das “culpabilizações” e buscar um meio para que o professor, com a colaboração do psicólogo escolar, facilite o seu processo de aprendizagem, qualquer que seja seu problema. A contribuição do autor centra-se no modo como o professor e a escola se relacionam com a família do aluno-problema, na tentativa de transformar o discurso que tende à culpabilização para uma lógica da cooperação:

Um professor interessado no estudo da família e das consequências que a estrutura familiar tem sobre o comportamento perturbado do aluno na sala de aula precisa ser dirigido pelo psicólogo escolar a fim de poder determinar se está focalizando a dinâmica familiar como **suplemento** ou como **substitutivo** na explicação da dinâmica da sala de aula. Um professor precisa estar certo da sua responsabilidade de trabalhar com um aluno e de que a sua ação é eficiente na modificação dos vários traços de personalidade formados em contato com a família e na participação dos grupos congêniais (MARTINS, 1970, p. 57, grifos meus).

Nota-se, aqui, que o problema do aluno deixa de ser visto como uma entidade independente das relações que se estabelecem na escola, mas como produto das inter-relações que se constroem por meio das diversas realidades em que o aluno se insere. A família assume o papel de coadjuvante do processo de desenvolvimento da criança, conferindo à ação do professor a responsabilidade pelo sucesso escolar de seus alunos.

Mediante uma perspectiva fenomenológica da educação, concebendo-a como um processo de transformação da consciência, “**cuidado** para que o ser possa viver na

plenitude de sua existência” (MARTINS, 1992, p. 76, grifos do autor), o autor enfatiza a necessidade de se conhecer mais profundamente os sujeitos de tal processo, seus “mundos-vida”, as subjetividades e intersubjetividades em questão. Assumindo uma postura que supera a noção determinista de inteligência reificada, o autor (1970) mostra que o conhecimento do aluno – quer ele tenha uma deficiência ou não – não depende apenas das medidas de inteligência e da determinação de suas falhas; pelo contrário, dever-se-ia focar suas potencialidades e interesses, ou seja, o que eles são capazes de realizar. Nesse sentido, o psicólogo escolar assumiria outro papel na escola:

Enquanto alguns psicólogos centralizam seus esforços para determinar porque é que uma criança não aprende a ler, o que constitui um estudo de caso específico, há centenas de crianças esperando que os psicólogos determinem suas características psicológicas, seus interesses intelectuais, sua engenhosidade mecânica, com a finalidade de auxiliarem as escolas a planejarem seus currículos. Seria conveniente ainda que, em lugar de estudar aspectos específicos do comportamento de uma criança na escola, estivessem os psicólogos escolares interessados em auxiliar os professores a compreenderem as fontes que dão origem à energia das crianças e dos adolescentes, assim como identificar os fatores que estimulam o seu idealismo (MARTINS, 1970, p.6).

Martins (1970) remete à necessidade de se trabalhar as percepções dos professores sobre os alunos, pois são elas que orientam seu comportamento em sala de aula. O autor cita casos de alunos diagnosticados como “emocionalmente perturbados”, em que os professores, por medo de interferir ou atrapalhar o tratamento dado pelo especialista, isolam-no, o que poderia ser prejudicial tanto para o aluno como para o próprio professor, que se sentiria inútil. Nesse sentido, tem-se a impressão de que a escola abster-se-ia da responsabilidade de cuidar do aluno a partir do momento em que ele é encaminhado para um psicólogo e recebe seu diagnóstico. O autor chama a atenção para os perigos que envolvem esse momento, afirmando que o professor “[...] deve saber e sentir que é muito natural o desencorajamento e que o diagnóstico feito de um aluno pode tornar-se uma realidade que justifique cada vez menos o esforço despendido pela escola, pela família ou pelo próprio aluno” (MARTINS, 1970, p. 57).

As atitudes tomadas pelos professores a partir de conhecimentos que rotulam o “aluno-problema”, por questões físicas, intelectuais ou emocionais, poderiam provocar novos problemas, criando-se um círculo vicioso em que o problema do aluno e a percepção do professor confundem-se e produzem-se mutuamente:

Em geral, os professores reagem à lentidão do processo de aprendizagem dos alunos com uma grande dose de cólera e de impaciência: usam a punição e o abandono do aluno em lugar de usar a sua capacidade de influenciá-lo a trabalhar e a produzir. O ressentimento e a impaciência do professor apresentam-se ao aluno acompanhados de uma falta de afeição e desejo de auxiliar. É possível que o comportamento irrequieto e provocador de um aluno, nas várias situações, seja uma consequência da impaciência, da ameaça, dos insultos e dos julgamentos feitos pelo professor diante de uma criança que é provocadora e desafiadora, isolando-a e estimulando dessa forma seu ressentimento e desejo de vingança. O não reconhecimento do esforço que um aluno faz, mesmo quando este seja mínimo, no sentido de um aluno-problema e desafiador melhorar seu comportamento, pode influenciar seu desapontamento e encorajar a vingança (MARTINS, 1970, p. 55).

Os modos como cientistas norte-americanos, no início do século XX, se apropriaram e se utilizaram dos trabalhos sobre “quociente de inteligência” (QI) realizados na França por Alfred Binet, tiveram forte influência nos processos de classificação, seleção e segregação dos indivíduos em sociedade, com base nos critérios de capacidade intelectual (JAY GOULD, 1999).

De acordo com Jay Gould (1999), Binet, acreditando na possibilidade do desenvolvimento da inteligência por meio da educação, defendia que o uso da escala de inteligência voltava-se para fins práticos, ou seja, educacionais, como meio de aprimoramento da educação daqueles considerados com dificuldades de aprendizagem. Os testes, para Binet, em nada determinariam características inatas e muito menos deveriam servir para hierarquizar as crianças em um ambiente escolar. Ancorados nos princípios de reificação da inteligência e seu hereditarismo, o uso desses testes nos Estados Unidos levou a um processo de segregação e hierarquização de crianças e imigrantes na sociedade americana. A partir dos trabalhos fundamentados no determinismo biológico dos cientistas norte-americanos Goddard e Terman, a inteligência passa a ser entendida como um fator inato que definiria o destino e o papel dos indivíduos em sociedade (JAY GOULD, 1999).

Partindo da perspectiva determinista norte-americana e baseada em princípios higienistas, a função da psicologia escolar de aferição e seleção dos alunos, a partir dos instrumentos da psicometria, distanciava-se, geralmente, das ideias originais de Binet.

Em sua abordagem sobre o aluno com deficiência intelectual, Martins (1970) desvincula-se do olhar inatista e reificador da inteligência, considerando-a como processo que se constrói na relação da criança com o mundo. Defendendo a ideia de que as percepções dos professores orientam suas ações, Martins (1970) aborda os perigos de rotular os alunos como “retardados mentais”, pois tal rótulo ofusca suas qualidades potenciais:

Nenhuma outra área do comportamento é tão frutífera para a formação de clichês do que inteligência e retardamento mental. Uma vez colocado o clichê inteligência e retardamento, torna-se muito difícil mudar a percepção do professor. Este clichê referente ao retardamento mental é tão fortemente impregnado na configuração que o professor faz dos seus alunos, que ele passa a dirigir as suas ações e as interações com os alunos. É muito frequente o professor ignorar os atos inteligentes e socializados daqueles alunos que são classificados como lentos e retardados (p. 43).

Embora Martins (1970) não negue fatores de cunho orgânico, psicológico ou ambiental na constituição da criança, ele mostra, ao longo de seu texto, que toda criança tem potencialidades muitas vezes ignoradas por professores, pais e profissionais da escola, devido a um diagnóstico médico ou psicológico que, assumido como veredito final, limita o desenvolvimento da criança, isolando-a e desencorajando sua participação no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, cabe ressaltar a preocupação com as crianças com doenças crônicas, como a epilepsia. No início do século XX, os estudos psicológicos sobre as relações entre doença e fatores psíquicos tendiam a estabelecer uma correlação direta entre os dois fatores, desconsiderando-se fatores de ordem social na constituição da identidade

do indivíduo (GRÜNSPUN, 1987). Sob tal perspectiva, a personalidade da criança era definida por sua doença, isto é, a criança era “totalizada em sua doença”. Ou seja, sua inteligência e sua conduta eram determinadas por sua enfermidade e o tratamento e a educação da criança, orientados a partir de tais insuficiências.

Os cuidados específicos que a condição de uma criança com doença crônica demanda, as especificidades de sua rotina e as crises decorrentes da doença criam uma relação particular da criança com o mundo. Em um período em que se privilegiavam as salas de aula homogêneas em nome da eficiência do sistema escolar (FREITAS, 2011), uma criança com epilepsia, poderia não ser admitida na escola, alegando-se, como motivos da sanção, suas crises e supostos transtornos de conduta e desenvolvimento (GRÜNSPUN, 1959 p. 96). Além disso, a ideia, conforme Grünspun (1959), de que a relação entre a epilepsia, o descontrole dos instintos provocado pela doença e o despreparo da família levariam a criança à produção de “distúrbios de conduta”, justificaria a resistência da escola em aceitar alunos com esse tipo de enfermidade.

Ao abordar a “criança epilética”, Joel Martins (1970), busca nas relações construídas no ambiente escolar as explicações para o isolamento do aluno com epilepsia na escola e seus possíveis distúrbios de conduta. O autor explica o abandono do aluno pelo professor mediante a falta de informação sobre a moléstia e pela própria “natureza dramática da crise”, que o leva a se sentir incapaz de lidar com o problema. O desconhecimento e a tendência a rotular tudo o que não é familiar, levaria o professor a se afastar do aluno, deixando para o médico ou especialista a responsabilidade pelo caso:

Ao abandonar o caso, quer através da solicitação para remoção do aluno, ou da falta de atenção dada a este aluno por não se considerar especialista, o professor está de qualquer forma levantando hipótese sobre o comportamento daquele aluno, deixando de considerá-lo como normal e liberando-o de qualquer atividade ou exigências que são comumente feitas para os outros. A preocupação do professor pelo bem estar e felicidade de uma criança epilética, juntamente com a falta de informações que possui sobre as manifestações da moléstia, **levam-no a perceber o aluno como um “caso anormal” e a colocar este aluno em situação peculiar na escola.** Não se pode negar que o professor esteja bem intencionado, mas as consequências para o aluno são, na maioria das vezes, piores do que as crises epiléticas propriamente ditas. **Ao abandonar o caso e ao isolar o aluno dos outros normais, o professor está acentuando o sentimento de inadequação e da consciência da diferença entre ele e os outros, impedindo-o de aproveitar o contato social e de aprender aquilo que o professor ensina** (MARTINS, 1970, p. 44, grifos meus).

A dificuldade de inserção da criança com epilepsia na escola não se limita, na perspectiva de Martins (1970), à sua condição, mas à relação que se estabelece entre a enfermidade da criança, o desconhecimento sobre sua condição e o consequente distanciamento do professor, que delega ao psicólogo ou ao médico o papel de “tratar” o aluno “doente”. Martins (1970) mostra que, por meio da rotulação dos problemas do aluno a partir de um diagnóstico médico ou psicológico, o aluno com uma doença deixa de ser aluno para se tornar paciente, configurando-se um processo de exclusão escolar da criança, que mais tarde viria a ser denominado, por Patto (1996), de um processo de produção do fracasso escolar.

Ao redimensionar o problema de conduta da criança com epilepsia em sala de aula a partir da percepção do professor e não mais da doença, Joel Martins (1970) ressalta a importância em se olhar a produção do “aluno-problema” em sua dimensão relacional, em que fatores intrínsecos e extrínsecos, natureza e cultura, produzem-se mutuamente, dialeticamente. A partir dessa compreensão, abre-se a possibilidade para a valorização dos meios e instrumentos produzidos pela cultura, nesse caso pela realidade escolar, para a superação de supostas limitações dos alunos.

Dentre os “desvios” atribuídos ao “aluno-problema”, a delinquência era um tema de preocupação da psicologia. Prever um crime antes que ele ocorresse era um desejo presente na ciência determinista de fins do século XIX e início do século XX (COSTA; SHWARCZ, 2000). No Brasil, a medicina aliada a conhecimentos da antropologia e da criminologia da época, buscavam em estudos como os de Nina Rodrigues, encontrar os fatores biológicos que determinariam quem seriam os criminosos. Raça, capacidade intelectual, “propensão” a distúrbios de conduta e “famílias desestruturadas” seriam, nessa perspectiva, os principais determinantes da delinquência, vista, na ótica médica, como uma “patologia social”. A educação das crianças com “personalidades propensas para o crime” deveria ser feita em lugares específicos, separados da escola (FREITAS, 2011; SCHWARCZ, 1993; JAY GOULD, 1999).

Joel Martins (1970), buscando superar a lógica determinista que ora atribuía à família, ora às qualidades inatas da criança, as causas da delinquência, ressalta que esta poderia ser produzida pela própria dinâmica escolar:

Mesmo os alunos muito pequenos estão conscientes do status que ocupam na classe assim como do processo hierárquico que se estabelece, e que é sem dúvida criado pelo professor. Um aluno pode estar atormentado por causa do lugar que ocupa entre os seus amigos e companheiros e não são poucos os problemas de comportamento decorrentes da consciência que os alunos tomam do processo de hierarquização estabelecida pelos professores. O professor que não está avisado do emaranhado social no qual os alunos se inserem e do qual participam, cada um desempenhando seu papel; reduz muito sua eficiência na compreensão que deve ter do comportamento dos seus alunos. **Quando o professor se consciencializa de que a situação da sala de aula não deve satisfazer os objetivos de formar delinquentes, mas deve ser um clima de formação de aliados para a aprendizagem, ele descobriu uma condição poderosa no processo de motivação e de socialização dos seus alunos** (MARTINS, 1970, p. 56, grifos meus).

Nota-se que, para Martins (1970), o problema da delinquência não deve ser procurado em tendências inatas da criança, nem está na figura do professor ou do aluno em si, mas nas relações entre esses atores, inseridas em um sistema educacional mais amplo e mediadas por percepções que orientam as ações dos professores em relação a seus alunos.

Ao conceber a realidade do “aluno-problema” pela perspectiva do trabalho do professor, Martins (1970) vai além das explicações médicas e psicologizantes, inserindo a questão em uma realidade mais ampla, referente ao sistema escolar e social. Embora o autor faça referência às fraquezas da profissão docente, a contextualização da situação do professor na escola leva a uma leitura que o responsabiliza, mas não o culpa, indicando meios de superar os limites de sua prática, pela colaboração e diálogo com a figura do psicólogo escolar. Em suma, Martins (1970) busca enfatizar

a participação do professor na transformação da conduta da criança, atribuindo ao psicólogo escolar a tarefa de realizar essa mediação entre professor, aluno e conhecimento psicológico.

Ser ou não um “aluno-problema” na escola depende, para Martins (1970), das relações que se estabelecem em sala de aula sobretudo entre professor e aluno. Para tanto, é necessário que o professor reconheça seu aluno como um sujeito, buscando conhecê-lo em suas especificidades, por meio de técnicas adequadas de registro e observação que o auxiliem na modificação de seus próprios esquemas perceptuais de referência.

Diante dos dilemas colocados entre a metodologia das ciências naturais e das ciências humanas, a observação como método assume, na análise da realidade humana e social, suas particularidades. Por se tratarem de fenômenos complexos, impossíveis de serem isolados, a observação é um trabalho que exige não apenas o olhar para o outro, mas também para si próprio, enfrentando, como afirma Da Matta (1987), sua própria posição diante do fenômeno observado, sua história biográfica, educação, interesses e preconceitos. No trabalho de observação do profissional das ciências sociais – como o sociólogo, o antropólogo ou o psicólogo – a questão não é apenas “observar e reproduzir o fenômeno” mas, sobretudo, de “como observá-lo” (DA MATTA, 1987, p.22).

Na escola, o aluno, segundo Joel Martins (1970), não é visto como aquele ser passivo, mero receptor do conhecimento, mas como um ser ativo nas relações que lá se estabelecem. O aluno é ativo tanto no sentido de responder às condições impostas pelo meio, como pela importância dada à sua participação na solução dos problemas causados pelo seu próprio comportamento. O autor (1970) valoriza esse momento por ser, para o aluno, “um momento de reflexão” que o levaria a perceber a escola pela sua seriedade e que, “[...] acima de tudo, pode significar também para ele, uma grande dose de interesse do professor na sua personalidade.” (p. 62). Interesse este que está além das aferições, realizadas por testes que poderiam rotular a criança, mas pela noção de um aluno-sujeito e não simples objeto das vicissitudes da vida.

Martins (1970) mostra a importância do outro na produção do desvio na criança. A percepção do professor, atrelada à dinâmica escolar, ao histórico do professor e às condições sociais são fatores que poderiam provocar problemas de aprendizagem ou conduta dos alunos. Estes surgem não de fatores específicos, isolados, mas de uma relação complexa entre o aluno, a escola, a família e o meio social mais amplo.

A noção de normalidade/anormalidade em Martins (1970) deixa de ser definida a partir de um padrão estatístico, por meio de testes psicológicos, para ser compreendida na totalidade das relações entre o indivíduo e seu meio. Essa dimensão relacional na produção do “problema” do aluno pode ocorrer no momento em que o professor, ao focar certos comportamentos “peculiares”, isoladamente, toma as partes pelo todo:

É possível ainda, em alguns casos, que a natureza peculiar do comportamento do aluno e as suas verbalizações afastem o professor. Ao focalizar comportamentos peculiares, **o professor vê apenas aspectos do comportamento que são anômalos e passa a diagnosticar aquilo que pode ser muito normal como sendo patológico.** Neste caso o professor come gato por lebre. Às vezes é possível que apenas a firmeza de um professor seja suficiente e aquilo que pode ser facilmente controlado, através de um programa planejado para o aluno, pode ser abandonado

por parecer patológico ao professor. **A percepção formada pelo professor e as hipóteses levantadas por ele impedem a solução do problema.** É aqui, então, que o auxílio dado pelo psicólogo escolar é importante: auxiliar o professor a ver e a definir os problemas com que se defronta (MARTINS, 1970, p. 41, grifos meus).

No olhar de Joel Martins (1970), o “aluno-problema” é mais uma produção das relações intraescolares do que uma limitação própria do aluno. Esses “problemas”, “desvios” ou “desajustamentos”, termos utilizados na época, são vistos como resultados da relação dialética entre criança, família e sociedade; três esferas que, ao serem vistas como constituídas e constituintes da cultura, rompem com o discurso da culpabilização. Essa concepção dialética da realidade do aluno busca superar as dicotomizações presentes nos modelos médicos de explicação do desvio, tais como: indivíduo-sociedade, normal-anormal, criança-meio, natureza-cultura, além de buscar olhar a criança em seu mundo, pela sua própria linguagem.

Considerações finais

Compreender a existência humana em sua relação com o mundo, buscando escapar à causalidade psicológica é um modo de superar as contradições e ambiguidades entre “natureza e cultura”, “indivíduo e sociedade”, que fazem parte do processo de constituição da psicologia como ciência. Na educação, os modos como se concebem a relação entre esses termos orientam as práticas educacionais, definindo, em muitos casos, o destino daqueles alunos que são colocados à margem do processo educativo, quer por questões físicas, intelectuais, emocionais ou sociais.

Embora um trabalho pouco conhecido e divulgado, *O Psicólogo Escolar* de Joel Martins (1970) contribui para a reflexão sobre os modos como a ciência, em particular, a Psicologia, a partir de determinados pressupostos epistemológicos, pode sustentar ou romper com a lógica da produção do “aluno-problema” na escola.

Observa-se nesse trabalho que, em Martins (1970), a percepção do professor é vista como “orientadora” de sua ação pedagógica. O problema do “aluno-problema” ultrapassa os limites individuais ou familiares e passa a ser visto como o resultado de um processo de rotulação, oriundo de percepções que têm como base a falta de conhecimento a respeito da condição de saúde da criança ou da tendência, social e historicamente construída, de se olhar mais as falhas do que as potencialidades de um aluno. Torna-se, enfim, construção social.

A noção de causalidade dá lugar à noção de relação, em que criança e família são concebidas como sujeitos ativos. O normal e o patológico passam a ser ordens que nascem dentro de uma determinada realidade social e deixam de ser purificadas pelo fatigante trabalho de tentar definir, em vão, o que é humano e o que é “não-humano” em um mundo que é cultural.

Ao analisar a criança em sua multiplicidade de relações, buscando compreendê-la em sua realidade concreta e não a partir de modelos previamente idealizados, Martins (1970) contribui para que se abra novas perspectivas de compreensão da criança e sua trajetória escolar, superando os mecanismos de produção social do chamado “aluno problema”.

Referências

- ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dec. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de abril de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.
- ANTUNES, M.A.M. A Psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M.C. **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC e Cortez, 2004, p.109 -152.
- ANTUNES, M.A.M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Educ/Unimarco editora, 2003.
- AZZI, E. O Instituto de Psicologia da Universidade Católica de São Paulo. Relatório de 1964/1965. **RPNP**. São Paulo: IPPUCSP, ano 12, n.1-2, pp.181 – 244, jan.-jun. de 1966.
- BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 104-123, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 de abril de 2016.
- BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. Joel Martins: a coragem de ser educador. In: GARCIA, W. (org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002, p. 173-200.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1995.
- COSTA, A. M.; SHWARCZ, L. M. **1890-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- FOUCAULT, M. A Psicologia de 1850 a 1950. In: FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. (Coleção Ditos e Escritos, vol.1). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p.133-151.
- FREITAS, M.C. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. (Coleção Educação e Saúde, vol. 1). São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, M.C. **Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GATTI, Bernardete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil, 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, n. 44, p. 3-17, 1983.
- GONDRA, J. G. Modificar com brandura e prevenir com cautela - racionalidade médica e higienização da infância. In: FREITAS, M. C.; KUHLMAN Jr., M. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 289-318.
- GRÜNSPUN, H. **Distúrbios psiquiátricos da criança**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Ateneu, 1987.
- GRÜNSPUN, H. A criança convulsiva: seus distúrbios de conduta. São Paulo. **RPNP**. São Paulo: IPPUCSP, 5 (1-2), 1959, p. 94-132.
- JAY GOULD, S. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MACHADO, R. et al. **Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis**. (Organização de Vitória Helena Cunha Espósito). São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, J. Teorias da aprendizagem e suas limitações: abordagem epistemológica. **Revista Marco**, 1 (1), São Paulo: Instituto de Ciências São Marcos, 1979.
- MARTINS, J. O psicólogo escolar. São Paulo. **RPNP**. São Paulo: IPPUCSP, 16 (3-4), p. 5-96, 1970.
- PATTO, M.S.H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz editor, 1996.
- PFROMM NETTO, S. (1981). A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (org.). **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2004, p. 140 -175.
- RAMOS, A. **A Criança Problema: a higiene mental na Escola primária**. Rio de Janeiro: Livraria editora da casa do estudante do Brasil, 1939.

REVISTA DE PSICOLOGIA NORMAL E PATOLÓGICA - RPNP. São Paulo: Instituto de Psicologia da PUCSP – IPPUCSP. 1955-1973.

SAVIANI, D. O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, 30, 2005, p.21-36.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil -1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, S. A. I. **Educação/cultura na memória de profissionais da educação: reflexões sobre experiências na escola pública paulista (1930-50)**. 1993. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. II, Anexo, Depoimento I, p. 1-34, 1993.

SILVA NETO, N. A. História da Perspectiva Fenomenológico-Existencial – Parte I. In: MASSIMI, M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil no século XX**. São Paulo: EPU, 2004a, p. 57-72.

SILVA NETO, N. A. História da Perspectiva Fenomenológico-Existencial – Parte II. In: MASSIMI, M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil no século XX**. São Paulo: EPU, 2004b, p. 75-85.

WUO, A. S. **A criança na Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUCSP (1955-1973): um estudo sobre “ajustamento/ desajustamento”**. 2009. 271f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2009.