

**LIÇÕES DE REBELDIA: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO NA OBRA DE  
MARIA HELENA SOUZA PATTO**

**LECCIONES DE REBELDÍA: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉCTICO EN LA  
OBRA DE MARIA HELENA SOUZA PATTO**

**LESSONS IN REBELLION: HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM IN THE  
WORK OF MARIA HELENA SOUZA PATTO.**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.51748>

Lygia de Sousa Viégas<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa a presença do materialismo histórico-dialético na obra de Maria Helena Souza Patto. Professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Patto é considerada divisora de águas no campo da psicologia escolar e educacional brasileira, criando tensionamentos importantes na área. Iniciando sua trajetória acadêmica no bojo das teorias ambientalistas, o encontro de Patto com o materialismo histórico-dialético abriu fissuras na compreensão do fracasso escolar e da desigualdade social no país. Respeitando os movimentos de sua obra, são tecidos apontamentos sobre aspectos do materialismo histórico-dialético que constituem seu pensamento e produção de pesquisas.

**Palavras-chave:** Materialismo histórico-dialético. Maria Helena Souza Patto. Psicologia. Educação. Brasil.

**Resumen:** Este artículo analiza la presencia del materialismo histórico-dialéctico en la obra de Maria Helena Souza Patto. Profesora jubilada del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo, Patto es considerada un punto de inflexión en el campo de la psicología escolar y educativa brasileña, generando tensiones en el área. Iniciando su trayectoria en medio de las teorías ambientalistas, el encuentro de Patto con el materialismo histórico-dialéctico abrió grietas en la comprensión del fracaso escolar y de la desigualdad social en el país. Respetando los movimientos de su obra, son hechos apuntes sobre el materialismo histórico-dialéctico que constituyen su pensamiento y producción investigativa.

**Palabras clave:** Materialismo histórico-dialéctico. Maria Helena Souza Patto. Psicología. Educación. Brasil.

**Abstract:** This article aims to analyze the presence of historical-dialectical materialism in the work of Maria Helena Souza Patto. A retired professor from the Institute of Psychology of the University of São Paulo, Patto is considered a watershed to school and educational psychology in Brazil, creating important tensions in the area. Having started her academic career in environmentalist theories, Patto's encounter with historical-dialectical materialism opened fissures to understand school failure and social inequality in Brazil. Respecting the movements of Patto's trajectory, notes about several aspects of historical-dialectical materialism that constitute her thought and her research production are woven.

**Keywords:** Historical-dialectical materialism. Maria Helena Souza Patto. Psychology. Education. Brasil.

### **Introdução**

O presente artigo analisa a presença do materialismo histórico-dialético na obra de Maria Helena Souza Patto. Professora aposentada em 2011 pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Patto é considerada divisora de águas no campo da psicologia escolar e educacional brasileira, por criar tensionamentos de impacto na área. Rompendo com adesões imediatas, o engajamento de Patto com o materialismo histórico-dialético resulta de corajosa autocrítica e dedicado estudo epistemológico, revelador de uma escolha ético-política fundamentada.

Autora de diversas publicações, entre livros, capítulos, artigos e vídeos, reunidos no Ambiente Virtual Maria Helena Souza Patto ([www.mariahelenasouzapatto.site](http://www.mariahelenasouzapatto.site)) – no qual também há uma biografia intelectual –, são muitas as reflexões no bojo deste referencial presentes em sua obra, por meio das quais é possível depreender apontamentos teóricos e metodológicos de grande densidade que dão base à construção de seu pensamento, de acento autoral. Sendo um debate complexo, longe de esgotá-lo, este artigo busca compreender como tal referencial compõe o pensamento da autora, percorrendo seus escritos mais relevantes ao longo de sua trajetória. O recurso abundante a citações literais se sustenta em duas compreensões: primeiro, como se trata de análise bibliográfica, para ser fiel a seus escritos. Mas essencialmente porque seu texto é preciso, tanto no sentido de sua precisão, quanto de sua necessidade. Iniciemos pelo momento da virada teórica rumo ao marxismo.

### **Criando fissuras**

A trajetória acadêmica de Maria Helena Patto é marcada por uma ruptura radical. Graduada em psicologia em 1965, a autora aderiu, inicialmente, a uma leitura interacionista de desenvolvimento, considerada, à época, avançada, em contraposição ao predeterminismo dominante nos cursos de formação e centros de pesquisa na área. É no bojo das teorias ambientalistas que ela sustenta sua pesquisa de Mestrado, defendido em 1970. (PATTO, 1973)<sup>2</sup>

Maturada ao longo dos anos 1970, a partir de desconfiças teóricas, lembranças de infância e pesquisas *com* crianças, contribuiu decisivamente com tal ruptura o acesso às primeiras traduções em português das teorias crítico-reprodutivistas. Destacam-se, sobretudo, Althusser e Bourdieu<sup>3</sup>, autores de grande influência entre pesquisadores educacionais críticos à época, fundamentais para tirar o véu opaco da idealização da escola que a impedia de vê-la como instituição concreta. Todas essas experiências criaram fissuras, no duplo sentido: Patto deixou-se rasgar; e se intensificou o desejo de novas costuras.

Tal movimento ganhou tónus ao longo do processo de doutoramento, vivido entre 1977 e 1981. A análise de sua obra, em perspectiva cronológica, indica que o primeiro texto com verve crítica, escrito em coautoria, data de 1979 (COPIT, PATTO, 1979), o qual toca em um aspecto que será posteriormente encarado com rigor por Patto: a necessidade de se produzir um conhecimento engajado com a transformação social, que reconheça as crianças das classes oprimidas como sujeito histórico, inserido em um contexto e uma classe social concretos. Tal enfoque contrapõe-se ao conhecimento

produzido por ela mesma, pouco antes, e ainda dominante na Psicologia que, ao abstrair e objetificar a infância, naturaliza a sociedade capitalista, servindo como instrumento de opressão.

Ainda cronologicamente, tal fissura aparece na fala da autora em uma mesa-redonda realizada na I Conferência Nacional de Educação, em 1980 (CAMPOS; PATTO & MUCCI, 1981). Nela, além de “renegar” sua produção pregressa, situando reflexões concretas que contribuiriam com esta ruptura, Patto usa expressões e conceitos do materialismo histórico-dialético para fundamentar sua exposição. Assim, desde a virada para a década de 1980, ela põe no centro do debate expressões como sistema capitalista, classe dominante, classe oprimida, exploração da força de trabalho, opressão, dominação e submissão.

A virada teórica também é visível na coletânea **Introdução à Psicologia Escolar**, organizada pela autora e lançada originalmente no mesmo ano em que ela se doutorou (1981). De caráter introdutório, reconhecido já no título<sup>4</sup>, em seus escritos autorais, há mais o anúncio da intenção de aprofundar os estudos da chamada *filosofia da práxis* do que sínteses das leituras em andamento. Ainda de forma pontual, na **Introdução**, Patto enfatiza como central “atentar criticamente para o fenômeno da pobreza em suas causas estruturais, sua função no sistema social, suas consequências sobre o desenvolvimento humano e a maneira como tem sido encarada e trabalhada nas escolas”, sem perder de vista que o processo de escolarização se dá sob o modo capitalista de pensar. (PATTO, 1981, p. 2)

Da coletânea, merece destaque o capítulo **Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido**. Nele, Patto expõe que, ultrapassando as publicações especializadas, os termos *carência, deficiência e privação cultural* estavam consolidados como explicação dominante do fracasso escolar de pessoas pertencentes às chamadas “classes oprimidas”. Em sua análise, o Brasil ficou anos mergulhado em *importações não-críticas* e *produções acríticas* sobre o tema. Assim, mesmo quando tais termos eram questionados, o debate não atingia o cerne, mantendo uma lacuna básica: a falta de uma “percepção solidamente fundamentada do papel que estas classes desempenham numa sociedade capitalista”. (PATTO, 1981, p. 220) Patto situa, nas *abordagens críticas* que tomavam corpo naquele contexto<sup>5</sup>, uma pergunta comum: as análises sobre o tema “possuem o status de conhecimento (saber) ou não passam de representações do real que, na verdade, o encobrem (ideologia)?” (PATTO, 1981, p. 219-220) Em uma sociedade de classes, calcada na dominação, o conceito-chave passa a ser “imposição”:

É ela responsável pela reprodução das relações de produção (exploradores-explorados), na medida em que, através da imposição de uma visão de mundo na qual se supõe que o estado de coisas existente é dado, independe da vontade dos homens, que existe igualdade de direitos e de oportunidades, que aqueles que não vencem na vida possuem limitações pessoais, dissimula a dominação e a possibilidade de o oprimido tomar consciência de sua situação enquanto tal. (PATTO, 1981, p. 220-221).

Tal análise dialoga com Althusser e Bourdieu, na medida em que a “inculcação” da visão de mundo necessária à dominação é realizada pelos aparelhos ideológicos do Estado ou agências simbólicas institucionalizadas. Uma das relevâncias dessas leituras foi possibilitar à autora compreender que, sob a pretensa neutralidade científica, as práticas da psicologia resultam em “violência contra o oprimido”, ainda que profissionais não tenham consciência disso. Em realidade, a tendência é assim operarem por

desconhecerem/desconsiderarem a formação social em que atuam, tornando-se “presa de inversões produzidas pela ideologia”, que naturalizam “o arsenal de instrumentos de medida” e os “critérios de normalidade” dominantes. (PATTO, 1981, p. 223)

Com a sensibilidade aguçada, inicia sua crítica ao termo “marginalização social”. Referenciando os cientistas sociais brasileiros Luiz Pereira e Maria Célia Paoli (autores e debate que acompanham sua obra), ela afirma:

não existem populações marginais numa sociedade de classes, a menos que coloquemos aspas nesta marginalidade; na verdade, estas populações, consideradas como “excluídas”, “não integradas a”, têm com a sociedade a que pertencem uma relação de participação-exclusão (...). Trata-se, portanto, de uma forma especial de participação (*necessária* à sobrevivência do capitalismo), de uma marginalização apenas aparente, cuja falsidade se revela quando passamos dos esquemas funcionalistas de análise do universo social para o referencial materialista histórico. Sua aparente marginalidade, quer econômica, quer cultural, nada mais é, portanto, que uma forma de participação que garante a acumulação do capital e a riqueza dos que os oprimem. (PATTO, 1981, p. 221, destaque no original)

Situa-se, assim, o referencial teórico que adotará dali em diante. Na **Introdução** à última parte da coletânea em tela, após criticar a psicologia (do) dominante, Patto anuncia o desafio tomado para si: “resta-nos a imprescindível e árdua tarefa de desvendar a maneira como o psicólogo, armado de conceitos, métodos e técnicas que se pretendem científicos, tem contribuído para este estado de coisas”. Para ela, “somente através de uma diuturna prática refletida nos marcos de uma filosofia da práxis será possível elaborarmos um caminho alternativo para o exercício da psicologia como profissão que revele em lugar de ocultar, que liberte ao invés de aprisionar”. (PATTO, 1981, p. 412)

### ***Dever de classe***

Em 1981, Patto defendeu a tese de doutorado **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**, publicada em livro originalmente em 1984<sup>6</sup>. Inserida no marxismo, em sua vertente althusseriana, ela partilha alguns estudos realizados até então e aponta os caminhos que pretende seguir, sustentados no constante repensar o trajeto. Um dos pontos fortes do livro é o **Prefácio**, um pós-escrito datado de janeiro de 1982, no qual Patto critica o livro que ali inicia e sinaliza desafios implicados na mudança radical de visão de mundo. Diz ela, logo no início:

A percepção de que nos formamos técnicos da correção de “desvios”, da harmonização de “desequilíbrios”, da resolução de “crises”, da exclusão dos que resistem à norma e, portanto, da conservação de uma determinada ordem social, é igualmente difícil e lenta, como o é a consciência de que esta formação só pode ocorrer no marco de uma determinada concepção de homem, de sociedade e de ciência. Os homens reais nos são apresentados como o Homem, entidade abstrata e ahistórica; as sociedades de classes nos chegam como Sociedade, entidade igualmente abstrata, harmônica, que infelizmente passa por crises mas que não é contraditória em sua essência, que paira acima e além dos homens e à qual estes têm que se adaptar, basicamente da mesma forma como os animais se adaptam aos seus ambientes naturais. Nesse contexto, à psicologia cabe decifrar, guiada pelo princípio da identidade, as leis que regem a adaptação humana ao seu ambiente social (leia-se natural). Mas, para merecer o status de ciência faz-se imprescindível que as operações

produtoras do conhecimento se baseiem na quantificação e que o pesquisador mantenha-se afastado das questões denominadas políticas, supostamente fora de sua alçada. Aprendemos que “o cientista é sobretudo um neutro”. (PATTO, 1984/2022a, p. 12-13)

Rompido o véu da neutralidade, descortina-se o horizonte que move seu caminhar:

transformar a psicologia escolar em objeto de estudo parece-nos, portanto, um primeiro passo para instaurar em seu âmbito um exercício de crítica que permita identificá-la como psicologia instrumental, dimensão da consciência necessária da sociedade, e transformá-la numa psicologia crítica, dimensão da consciência possível desta sociedade. (PATTO, 1984/2022a, p. 31)

Esse passo é dado na tese, dividida em cinco capítulos, além da **Introdução**. O primeiro capítulo, **Raízes: a relação escola-sociedade**, apresenta tal relação em duas correntes da sociologia: a visão funcionalista de Durkheim e o materialismo histórico de Marx<sup>7</sup>. O capítulo **Escola, sociedade e psicologia escolar no Brasil**, põe em foco a história da educação escolar no país e a presença da psicologia nesse território, entre 1930 e 1977. O terceiro capítulo, **A constituição da Psicologia Científica**, analisa a história da Psicologia à luz do conceito de ideologia. O capítulo **Psicologia e Classes Subalternas** é uma crítica ousada, ancorada em densa literatura, acerca do caráter ideológico de várias publicações sobre pobreza e desigualdade social, ao fim do qual a autora ensaia outra compreensão. O capítulo cinco, **Da adesão à transformação: caminhos**, analisa os questionários respondidos por 20 psicólogas da rede pública de educação de São Paulo, apresentando o perfil das profissionais, bem como suas concepções e práticas. O livro encerra apontando possíveis caminhos para a transformação teórico-prática da psicologia escolar.

Na tese, pela primeira vez Patto cita Marx e Engels, de **A ideologia alemã** (1932/2007). Dispensando-me de sintetizar tais autores, é indispensável apontar, ainda que brevemente, seus impactos no pensamento de Maria Helena, dando base à tese. De pronto, salta a compreensão de que a sociedade capitalista é fundada no antagonismo de classes, “cujos interesses são inconciliáveis”. (PATTO, 1984/2022a, p. 64) Tema geralmente evitado pela Psicologia, ou feito em perspectiva conservadora, Patto não desvia as palavras ao pôr no centro o que interessa: a *luta de classes*. Assim, desde então, ela positiva as ideias de crise, conflito e confronto, sem os quais não há mudança radical:

da perspectiva materialista histórica, qualquer apelo à colaboração, à solidariedade entre as classes dominante e dominada é mistificador, pois encobre a realidade das formações sociais capitalistas: o antagonismo entre as classes. É por isso também que a democracia liberal, enquanto projeto político da burguesia, é rejeitada: um projeto político não-negador das relações de produção capitalistas não pode ser, nesta perspectiva, verdadeiramente democrático. Sem a possibilidade de emergência, acirramento e superação das contradições inerentes ao sistema, não há democracia. Esta se alimenta das diferenças, do conflito, da pluralidade; só não haverá conflito se ele for eliminado pela força ou pela *manipulação das consciências*. Devido às próprias contradições estruturais do sistema capitalista, a democracia, em sua acepção burguesa, jamais atingiu nem poderá atingir seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Mas, a disseminação da crença nesta possibilidade, afinal aparentemente verdadeira numa sociedade de classes, é fundamental à manutenção do sistema e aos interesses dos grupos e da classe que detêm o poder (PATTO, 1984/2022a, p. 61).

Inusual à psicologia brasileira da época, Patto fala em relações de produção, modos de produção, forças produtivas, exército industrial de reserva, excedente do exército de reserva, revolução.<sup>8</sup> No bojo desse debate, aponta que a propriedade privada dos meios de produção sustenta a divisão social do trabalho e dá suporte à exploração da classe trabalhadora de um lado e à acumulação do capital de outro. Longe de buscar harmonia, Patto defende o acirramento das tensões. Conectada ao jargão marxista, ela afirma:

Cabe aos dominados, no processo do fazer histórico, o papel revolucionário, ou seja, o papel de superar, através da oposição explícita, as condições vigentes; no modo de produção capitalista, o papel de acabar com a alienação advinda da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção cabe ao proletariado, por ser ele a classe social a vivê-la e a sofrê-la em sua totalidade, por ser ele a sofrer todo o peso da tirania e da exploração. (...) Neste contexto, as greves e conflitos sociais, longe de serem sintomas de desorganização, crise ou anomia, são expressão inevitável de algo inerente ao sistema: a presença de contradições. (PATTO, 1984/2022a, p. 60)

Nesse sentido, ainda que a própria autora afirme que seu doutorado tem acento reprodutivista, ela não deixa de apostar no movimento dialético. Em que pese os momentos em que ela aponta tensões, maior aprofundamento nessa direção ganha corpo futuramente.

Desde essa época, Patto volta-se ao papel da ciência nessa cadeia complexa. Em crivo marxista, ela entende que a produção de conhecimento é constitutiva do desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que “não são as ideias dos homens sobre o mundo e sobre si mesmos que determinam a maneira como agem socialmente, mas é sua ação social que determina estas ideias”<sup>9</sup>. Ora, se não existe o ser humano “enquanto entidade abstrata, atemporal, ahistórica”, mas seres *históricos reais*, por consequência, “não existe uma consciência que seja consciência pura, *a priori*, mas somente a consciência enquanto produto de *condições reais de existência*”. (PATTO, 1984/2022a, p. 57, destaques da autora) Ganham centralidade dois conceitos, presentes, aliás, desde o título da tese: *crítica e ideologia*.

A tese é nitidamente impactada pela leitura de **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, de Althusser (1974). Resumidamente, Patto incorpora a distinção entre Aparelhos Repressivos do Estado, que fazem valer os interesses dominantes pela coerção, e Aparelhos Ideológicos do Estado, cuja função é *assegurar a reprodução das relações de produção, via domesticação permanente, sutil e eficaz* do pensamento. A visão de mundo da classe dominante é disseminada como universal. Colada com a aparência, tal representação do mundo, ao contrário, “impede o conhecimento das relações de exploração”. (PATTO, 1984/2022a, p. 61) *Imposição, inculcação, docilização, dominação, submissão* são palavras usadas para explicar do que se trata.

Do conjunto de aparelhos ideológicos do Estado, Patto dá especial atenção à escola<sup>10</sup>, cuja atuação diária se dá sobre crianças, vistas como “mais ‘vulneráveis’ às influências formadoras externas”. Desidealizado o papel da escola numa sociedade de classes, a autora critica a suposição de que a cabe a ela ensinar um patrimônio comum, visando ao benefício de todos e de cada um. Diz ela:

as propostas de possibilitar a todos oportunidades iguais de ascensão social, através do acesso a melhores empregos, viabilizado pela aquisição de um maior nível de escolaridade, implica um profundo desconhecimento da dinâmica do sistema social.

Tudo se passa como se seus proponentes acreditassem na possibilidade de fazer desaparecer a sociedade de classes procedendo-se a um esvaziamento progressivo da “classe baixa”, ou de torná-la justa, garantindo que nos estratos sociais mais baixos permaneçam apenas os menos capazes. (PATTO, 1984/2022a, p. 180-181)

Rompendo com romantizações, a escola ao mesmo tempo trabalha conteúdos e “transmite a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo etc.)”, moldando valores, crenças, regras e atitudes consonantes com a ordem estabelecida. Citando Patto (1984/2022a, p. 67-67, destaques da autora):

Todos os que passam pela escola são recheados da ideologia que convém ao papel que vão desempenhar na sociedade de classes: modéstia, resignação, submissão, consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida, no caso dos explorados, que são os que deixam a escola mais cedo; saber mandar e falar aos operários, no caso dos agentes da exploração; saber mandar e ser obedecido sem discussão, manejar retórica e demagógicamente, no caso dos agentes da repressão; tratar as consciências com ‘respeito’ (na verdade, com desprezo, demagogia e chantagem), através das sutilezas da moral, da virtude, da nação, etc., no caso dos “profissionais da ideologia”. *Os mecanismos que reproduzem este resultado são dissimulados por uma representação ideológica universal da escola como uma instituição neutra, desprovida de ideologia.*

Percepção que atesta contra ingenuidades, ela atinge em cheio a própria ciência, afinal, “no contexto da cultura imperialista, a ciência também adquire dimensões ideológicas”, colaborando para consolidar ideias que legitimam a dominação. Patto situa um conjunto de pseudoconhecimentos que, apesar de pura ideologia, costumam ganhar o *status* de científicos e supostamente neutros. Diz ela:

No caso particular das ciências sociais, as doutrinas e teorias vigentes transformam as relações capitalistas de produção em *leis imutáveis naturais* ou *leis humanas universais*; as pesquisas de campo tendem a legitimar a ordem social vigente ao tentar explicar o subdesenvolvimento dos países colonizados ou dependentes em termos de obstáculos sociais, políticos e culturais inerentes a estes países, que os impedem de modernizar-se e incorporar os valores da cultura ocidental. (PATTO, 1984/2022a, p. 112)

A autora tensiona a ideia de que *toda ciência é ideologicamente determinada*, cujo relativismo pouco interessa ao avanço do debate crítico, pois (in)válida qualquer teoria sob a pecha de serem todas ideológicas. Ao modo frankfurtiano, ela entende ser este um equívoco que oculta “a *transgressão ideológica* contida na crítica que esclarece”. Na contramão do relativismo, delimita o conceito de ideologia, baseando-se, sobretudo, em Marilena Chauí, de quem se torna leitora assídua. Conectada ao “sentido essencial de *lógica da dissimulação*”, ideologia refere-se especificamente ao conjunto de ideias que servem para fins de dominação. (PATTO, 1984/2022a, p. 125). Ainda na perspectiva de delimitar, ressalta:

1) a produção das representações é uma dimensão da práxis social, tanto quanto as ações efetivamente realizadas pelos agentes sociais; 2) não há, portanto, de um lado a práxis real ou as ações efetivamente realizadas pelos homens, em condições determinadas que não foram escolhidas por eles e, de outro, as representações que espelham invertida e falsamente a práxis real, o que corresponderia a desvincular pensamento e ação e a separar a realidade das classes sociais e o ideário; 3) tais dicotomias anulam aspectos fundamentais da dialética, quais sejam: o de que a efetuação das relações sociais não caminha sem suas expressões pensadas e o de que o processo de constituição das classes se dá através de sua efetuação e de seu aparecer, o que significa que o modo ilusório de *aparecer* é constitutivo do *ser* das classes sociais. (PATTO, 1984/2022a, p. 124, destaques no original)

No exercício de diferenciar ideologia e ciência, diz Patto:

A característica distintiva do discurso ideológico, quando contraposto ao discurso científico, é o fato de ele discorrer sobre o aparecer, ou seja, sobre as representações ilusórias nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o aparecer, um de seus efeitos é o de reconhecimento. O discurso científico, por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a experiência e o senso comum, discorre sobre o ser. (...) Nesta perspectiva, o conhecimento ou a revelação das estruturas obscurecidas pelo discurso ideológico é a principal característica do fazer verdadeiramente científico. (PATTO, 1984/2022a, p. 128)<sup>11</sup>

Rompe-se, portanto, o mito da neutralidade científica. Ao contrário, a ciência é inevitavelmente interessada, o que torna fundamental que nosso engajamento teórico se dê de forma lúcida e eticamente orientada. Com esta compreensão, Patto anuncia que sua caminhada seguirá pelas trilhas da dialética. Os próximos passos nessa direção foram dados pouco depois.

### ***Sangue no olho***

Em março de 1982, Maria Helena Patto proferiu a aula inaugural do Instituto de Psicologia da USP, publicada no mesmo ano no **Boletim de Psicologia** (PATTO, 1982). Passados 40 anos, o denso conteúdo segue atual. No cenário da formação em psicologia, onde o debate era (e segue sendo) escasso, importa sua contundência.

Sintetizando a tese defendida no ano anterior, Patto inicia situando a teoria da carência cultural em seu contexto de produção – a sociedade norte-americana dos anos 1960, marcada pela reivindicação de direitos por parte sobretudo dos movimentos negros, vistos como “dinamites sociais”, que urgia apagar para que o progresso se desse dentro da ordem”. (PATTO, 1982, p. 8) Segundo sua análise:

o contingente mais aviltado da população toma consciência de sua condição de excluído e passa a reivindicar a igualdade de direitos e de oportunidades, lema, afinal de contas, do ideário liberal que preside a visão de mundo vigente nesta sociedade. A teoria da carência cultural surge exatamente como resposta oficial a esse clamor. (PATTO, 1982, p. 7-8)

A fim de “reinstaurar, na vida cotidiana, a crença na igualdade, sem a qual a sociedade norte-americana seria ferida mortalmente em suas bases ideológicas” (PATTO, 1982, p. 8), foi desencadeada uma força-tarefa para manter os ânimos sob controle:

Ao aparato repressivo coube parte da tarefa: muitos se lembram das mortes e prisões dos líderes negros; aos cientistas do humano coube a outra parte: através de sua ação profissional, reinstaurou-se a ordem via restabelecimento da promessa de igualdade, sem que ocorressem mudanças sociais estruturais. (PATTO, 1982, p. 8)<sup>12</sup>

Dá-se início à produção de novas explicações para a desigualdade social que não tocassem a sociedade de classes como determinante, atribuindo suas causas ao desenvolvimento psicológico individual e familiar. Patto (1982, p. 9) é cortante:

quer a questão seja concebida como um problema de falta de estimulação, quer como resultado de diferenças culturais, quer como falta de recursos econômicos, o remédio prescrito acaba sendo um só: para que se restabeleçam as condições perdidas de igualdade, é preciso dar aos desafortunados condições psicológicas necessárias à sua integração na Sociedade, da qual supostamente se encontram à margem. Assim sendo,



o máximo que podemos fazer por eles é resgatá-los de sua incompetência, doando-lhes a sabedoria que naturalmente possuímos.

Escrito após 20 anos de elaboração da teoria da carência cultural e dos programas educacionais decorrentes, Patto ressalta dois resultados simultâneos: os objetivos educacionais não foram atendidos, mas “certamente, seu efeito mais importante, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, tenha sido a desativação pelo menos temporária da dinamite”. (PATTO, 1982, p. 10) À revelia desses fatos, tal concepção seguia a pleno vapor no Brasil dos anos 1980, levando-a a perguntar: “Por que os psicólogos se equivocam? Por que, apesar de suas intenções transformadoras, desenvolvem uma ação social conservadora acreditando-a transformadora?” (PATTO, 1982, p. 10) Para ela, a resposta está na própria história da Psicologia e se reflete na formação, levando à outra pergunta: “Quantos de nós, positivistas por um ato de fé, seríamos capazes de justificar epistemologicamente nossa posição?” (PATTO, 1982, p. 13) Patto (1982, p. 15) é impiedosa:

O psicólogo tem sido objeto de sua Psicologia, relaciona-se com sua Ciência (ou pseudociência) como se ela fosse uma entidade autônoma, acima e independente dele, tornando-se mero porta-voz de uma abstração. Com isso, sua atividade como cientista acaba se revestindo de um caráter meramente técnico, no mal sentido que esse termo assume na sociedade de divisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual. Enquanto mero veículo de uma Ciência que não domina, sua práxis é uma eterna reiteração, como o atesta o volume de publicações inúteis enquanto comprovação teórica e inócua na transformação da psicologia. O clima dos reviews e dos jornais e congêneres é uma enfadonha mesmice.

Patto critica que a formação era marcada pela tendência (ainda hoje vigente) de limitar ou até excluir disciplinas como filosofia, sociologia e antropologia, que podem contribuir para o pensamento crítico, sem o qual “o psicólogo está condenado a ser apropriado pela sua ciência, em lugar de apropriar-se dela”. (PATTO, 1982, p. 16). Recorrendo pela primeira vez a Karel Kosik (1969), ela reforça que não se trata de qualquer abordagem: contra “sistemas filosóficos que mascaram a realidade humana, ao invés de desvelá-la”, ela defende o estudo da filosofia da práxis, por se constituir em um “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”. (PATTO, 1982, p. 10) Tal referencial, ela repara, está ausente na formação em psicologia, cuja gramática é positivista, a levando a perguntar:

O modo dialético de pensar a realidade nada tem a dar à psicologia? (...) Ou a simples menção a termos como “marxismo” e “materialismo histórico”, provoca em nós uma reação emocional tão forte que nos leva à sua recusa preconceituosa e, portanto, incompatível com o compromisso que temos com o conhecimento? (...) será esse o espírito que deve nortear a ação numa instituição chamada “universidade”? (PATTO, 1982, p. 16)

Rompendo tal tendência, Patto busca o materialismo histórico-dialético para tecer reflexões sobre verdade, aparência e essência, concluindo que explicações como a da teoria da carência cultural encontram eco “na medida em que nada mais fazem do que *sistematizar o senso comum*”, coincidindo com as opiniões e estereótipos vigentes e tidas como óbvias. (PATTO, 1982, p. 12) Na contramão, a autora quer produzir um conhecimento de resistência à naturalização do humano, frágil na psicologia.

A crítica ao positivismo visa à sua superação. Reconhecido seu “papel desmistificador, na medida em que trouxe a eliminação, no campo da filosofia, dos resíduos da concepção teológica da realidade”, cumpre reconhecer que o positivismo deforma a realidade, ao reduzi-la a uma única dimensão. Se o trabalho de decomposição é constitutivo da ciência, o desafio está em não perder de vista o todo<sup>13</sup>, em meio a abstrações que não ascendem ao concreto:

Também para o materialismo dialético, sem decomposição não há conhecimento, mas a decomposição que ele opera pretende não cristalizar o real ou estabelecer relações dicotômicas ou hierárquicas entre as partes isoladas e o todo do qual a análise partiu, mas atingir a essência desse todo, sua substância, que para o materialismo dialético é a própria dinâmica da coisa, ou seja, a sua dialética. (PATTO, 1982, p. 14)

Nesse sentido, a realidade social é *movimento, criação*, processo no qual, ao mesmo tempo, o ser humano vai criando a si mesmo. Essa compreensão traz uma potente implicação: sendo a realidade dialética, o conhecimento sobre ela deve se dar dialeticamente. Tomando como horizonte ético que “somente sabendo que o mundo em que vivemos é produzido por nós é que podemos transformá-lo”, Patto nomeia o que cabe à produção de pesquisas: “é preciso que o cientista, num momento de astúcia, desconfiança, luta e criação, resgate sua condição de sujeito do conhecimento”. (PATTO, 1982, p. 15)

Desde então, Patto está ciente de que se trata de exercício nada simples. Para defini-lo, cita pela primeira vez uma ideia de Ecléa Bosi que se torna recorrente: “essa atitude frente ao mundo não é uma técnica, é uma conversão”. Em sua visão, trata-se de um processo constante, pois são muitas ciladas impostas pela formação lógico-formal dominante. Assim, é “preciso ter consciência dessa limitação, sem a qual começaremos a cometer um engano já presente na psicologia, de nos dizermos materialistas dialéticos quando na verdade não somos”. (PATTO, 1982, p. 15)

Essa preocupação – supor-se marxista sem sê-lo (hoje, é bom ampliarmos para supor-se crítico) – acompanha a forma como a autora perscruta a produção científica na psicologia e na educação ao longo de sua trajetória. Em *O fracasso escolar como objeto de estudo*, ela afirma serem comuns pesquisas “nas quais a uma fundamentação teórica marxista corresponde uma investigação na qual a realidade é segmentada em ‘variáveis’ que supostamente mantêm entre si relações simples de causa e efeito”. (PATTO, 1988, p. 76) A mesma preocupação retorna quase 20 anos depois, no artigo que apresenta o estado da arte de pesquisas sobre fracasso escolar (ANGELUCCI et. Al, 2004): dada a fragilidade teórico-metodológica, muitas pesquisas resultam inconsistentes, em que pese os avanços na área. Como exemplo, há estudos que partem da compreensão da escola como instituição social complexa em uma sociedade de classes, mas concluem que o fracasso escolar decorre da incompetência docente.

Contra essa fratura, Patto concentra esforços para compreender a vida social em sua totalidade dialética, ao passo em que nos alerta que encarnar tal enfoque teórico-metodológico é mais desafio do que pressuposto ou garantia. Embora sua obra seja bastante consistente, ela frisa em vários momentos sua fragilidade e sempre recomenda que busquemos as fontes onde foi se nutrir. Movida pela autocrítica, ela cita Hobsbawm para se afirmar “marxista vulgar” (PATTO, 2008a). Expressão tensa, ela não visa a desqualificar, senso comum ao “cidadão de bem”, que dá à expressão caráter misógino e classista.

Vulgarizar também tem o sentido de popularizar, tornar conhecido. O próprio Hobsbawm aponta ser esta uma das contribuições do chamado “marxismo vulgar”: ao ampliar o acesso à crítica ao positivismo, pondo em destaque a dimensão concreta das sociedades, constituídas de tensões que movem sua transformação, serviu como “verdadeiras ‘cargas concentradas de explosivo intelectual” (PATTO, 2000, p. 86-87). Mas há o risco de não aprofundar a análise, sendo este outro sentido de vulgarizar: simplificar. No caso, Patto se considera “marxista vulgar” por compreender que pode incorrer em imprecisões teóricas. Estudiosa aplicada, ainda assim é difícil afirmar-se marxista de boca cheia, quando a formação em Psicologia não assegura uma compreensão razoável de toda a complexidade que atravessa tal teoria.

Ao mesmo tempo, estamos diante de uma pensadora que não trata as teorias dogmaticamente, mas compõe, tece, costura. Nesse processo, ela concorda com algumas críticas à Marx, sobretudo que ele “não escapou da influência do evolucionismo que marcou a sua época”. (PATTO, 2000, p. 86) Incorporar críticas ao marxismo não implica em descartar esse referencial, mas pensá-lo rigorosamente. Buscando fundamentar seu olhar em muitos autores, em especial (mas não apenas) os inseridos no campo do marxismo<sup>14</sup>, o resultado é um trabalho autoral e criativo, cuja força e contundência é notoriamente reconhecida.

#### **“A questão é transformá-la”<sup>15</sup>**

Em 1987, Maria Helena apresentou **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, pesquisa de livre-docência publicada em livro pela primeira vez em 1990 (PATTO, 1990/2022b). Tal livro a consagrou no campo crítico, impactando a psicologia escolar brasileira.

Nele, Patto alarga o debate sobre ideologia. Cuidadosa, detalha a história das ideias em torno do fracasso escolar que, em geral, se esforçam para explicá-lo “sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1990/2022b, p. 88, destaques no original). Ainda em suas palavras:

não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das ideias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em desigualdades *raciais, pessoais* ou *culturais*. (PATTO, 1990/2022b, p. 72, destaques no original)<sup>16</sup>

Esse será o trabalho da produção científica, cuja pretensa objetividade e neutralidade são “álbis” e a suposta competência, “escudo”.<sup>17</sup> Como resultado, preconceitos enraizados no senso comum são envernizados e alçados ao lugar de científicos por quem está autorizado a falar, ofuscando a “percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola” (PATTO, 1990/2022b, p. 550).

Em sua análise, ao modo marxista clássico, muitos cientistas que produziram ideias ideológicas sobre a desigualdade social e escolar não eram “pessoas de má-fé que defendiam conscientemente os

interesses do capital, mas humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem estruturalmente injusta”. (PATTO, 1990/2022b, p. 91-92). Mais adiante, ela volta a afirmar:

Ao se basearem em resultados de pesquisas que caminham na mesma direção dos preconceitos e estereótipos sociais, os pesquisadores caem numa poderosa armadilha ideológica, da qual todos nós, em alguma medida, fomos ou ainda somos presa e cujas consequências são dramáticas. (PATTO, 1990/2022b, p. 552)

Nesse estudo, avança a compreensão da ideologia. Patto tensiona algumas interpretações de Althusser na pesquisa educacional brasileira, chamadas de fraturadas, por quebrarem tal referencial com uma visão liberal de sociedade. Para ela, “mesmo quando a fundamentação teórica deixou de ser não-crítica para ser crítico-reprodutivista e, pouco depois, crítica”<sup>18</sup>, permaneceu “um pressuposto convergente e recorrente”: o preconceito contra pobres e negros (PATTO, 1990/2022b, p. 217).

Sua crítica não atinge apenas os intérpretes de Althusser. Patto situa limitações na própria teoria, uma gritante na realidade brasileira e pontuada desde o doutorado: “a presença do aparato repressivo na escola”, que a leva a questionar: “estamos diante de uma instituição que exerce a dominação por meios ideológicos ou pela repressão física?” (PATTO, 1990/2022b, p. 342). Além disso, com a leitura de Gramsci, ela passa a entender que a teoria althusseriana “reduz a superestrutura a um simples reflexo e expressão da base econômica”, sendo “dogmática e pouco dialética”. O conceito de hegemonia *resgata* “a superestrutura como lugar de produção e reprodução social, de repetição e criação, e a cultura (da qual faz parte a ideologia) como uma das formas da práxis social” (PATTO, 1990/2022b, p. 227). Diz ela:

Esta valorização do nível superestrutural do edifício social enriquece a teoria materialista histórica quanto à possibilidade de captar a lógica do movimento numa sociedade de classes, afastando-a tanto do economicismo quanto do filosofismo; da mesma forma, a militância política ganha espaços na definição de estratégias rumo à transformação social estrutural. Foi por esse caminho que o pensamento educacional brasileiro de vanguarda resgatou recentemente a reflexão sobre o papel transformador da escola para o povo, do beco sem saída em que havia sido colocada pela adoção, ao pé da letra, das ideias que Althusser expressara em *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. (PATTO, 1990/2022b, p. 228)

Sensível às tensões, a autora vai, ao mesmo tempo, enfatizar a força da reprodução e buscar finamente movimentos de ruptura, ainda que contraditórios. Componente ácido da análise da reprodução da dominação na realidade brasileira, Patto marca que, em uma “sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor” (PATTO, 1990/2022b, p. 110). Essa é uma força dominante, e contra ela há pequenas ou grandes resistências.

Por isso, a análise crítica da política educacional deve pôr em foco tanto o discurso oficial quanto as formas como ele se concretiza na vida de escolas singulares. Nessa construção, vale-se dos ensinamentos de Dermeval Saviani e busca ler a legislação nas entrelinhas, visualizando não apenas os *objetivos proclamados*, mas os *objetivos reais*, cuja compreensão densa implica em inseri-los na história e no contexto social, econômico e político em que foram gerados, identificando “as forças sociais em jogo”.

(PATTO, 1990/2022b, p. 260-261) Além disso, a legislação não tem o poder absoluto de determinar o funcionamento das escolas. Sua construção concreta é complexa, tensa, singular e histórica. O objetivo da autora passa a ser, então, conhecer um caso em sua singularidade e entendê-lo no contexto mais amplo, bem como temperar o contexto com marcas singulares do caso.

Nessa empreitada, Maria Helena Patto busca atinar com o processo de construção de uma escola pública de um bairro pobre de uma grande metrópole de um país situado na periferia do capitalismo. Como diapasão ético, a produção de uma psicologia que não recaia na tendência de “tomar a dimensão psíquica como algo que antecede o social e a ele se sobrepõe”. Diz ela:

o enquadramento teórico subjacente tem como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana. Porém, fazer esta afirmação não significa nem reduzir as manifestações individuais à categoria de idiosincrasias, sem interesse científico, nem negar a existência da diferença e da heterogeneidade onde uma ciência aderida às aparências fala em absoluta homogeneidade. Somente quando temos a possibilidade de apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto de que fala o materialismo histórico e dialético. (PATTO, 1990/2022b, p. 38)

Para fundamentar seu olhar, Patto (1990/2022b) cita pela primeira vez os **Manuscritos econômico-filosóficos** de Marx (1932/2001), entendendo que ali há uma fértil possibilidade de diálogo com interesses próprios à psicologia: o indivíduo, ser social que ao mesmo tempo faz história e é feito por ela. De forma bastante sucinta, a autora recupera o debate sobre trabalho na sociedade capitalista, produtor, ao fim, não apenas da alienação do objeto, mas da própria atividade: “uma tal condição de vida produz uma inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se”. (PATTO, 1990/2022b, p. 53) Conectada à dialética, o olhar volta-se às formas de submissão e de rebeldia frente a um sistema violador da dignidade humana, à procura, por certo, de contribuir para uma ruptura radical.

Por princípio e coerência, uma mudança como esta deve ser vivida no miolo do seu próprio fazer como pesquisadora. Para ela, a adoção do materialismo histórico-dialético como referencial teórico de pesquisa, “além de requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método”. (PATTO, 1990/2022b, p. 248). Assim, a virada na visão de mundo deve implicar em mudança metodológica, desafio nem sempre encarado com rigor nos centros de produção de pesquisa:

muitos pesquisadores estão cientes dos problemas de métodos sem, contudo, ter condições de resolvê-los e poucos já os formularam com clareza no marco teórico do materialismo dialético. Por isso, uma discussão metodológica, ampla e profunda, configura-se como a tarefa mais urgente na área da pesquisa em ciências humanas, tendo em vista a superação de “verdades” e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem (PATTO, 1990/2022b, p. 223-224).

Maria Helena moveu-se, inicialmente, pelo que entendia ser um problema metodológico. A visada mais funda para o debate apontou aspectos teóricos do marxismo ainda não alcançados por ela:

o que parecia ser apenas um problema de atingir uma coerência entre teoria e método, revelou-se, acima de tudo, uma questão de procura de uma teoria que superasse não só as versões funcionalistas sobre a relação escola-sociedade, mas também as concepções críticas da escola que a veem apenas como instituição reprodutora da ideologia e das relações sociais de produção – ou seja, como instituição homogeneizante e totalmente determinada pela estrutura social e pela vontade estatal. Configurou-se, noutras palavras, a necessidade de uma teoria que possibilitasse estudar a escola como “instituição articulada organicamente com a estrutura de determinada formação social”, articulação esta não-mecânica mas dialética, na qual a escola (como, de resto, qualquer instituição) pudesse ser apreendida como lugar de controle estatal e de apropriações desse controle pelos seus destinatários, como lugar de dominação e de rebeldia, de reflexo e de criação, levados a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola. O estudo da escola estava a requerer uma teoria marxista que desse conta da participação das pessoas, dos indivíduos, dos sujeitos na vida social. (PATTO, 1993, p. 120)

Patto encontrou o que procurava na sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller (1970): a base teórica para fundamentar a realização de um estudo no chão da escola, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético. Diz Patto (1990/2022b, p. 254):

por intermédio do estudo da cotidianidade também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; do ângulo da análise do social centrada na vida cotidiana, inexistente a sociedade industrial capitalista, homogênea no tempo e no espaço, assim como deixa de ter sentido falar em abstrações como *a* escola pública elementar de periferia, *a* família brasileira, *a* criança carente, *o* professor primário etc. Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos de análise, de suas especificidades.

A atenção para a vida cotidiana ganha força, pois é em seu miúdo que se engatam repetições do que domina. Entender essa dinâmica tão naturalizada é fundamental se a intenção é romper com seu maquinismo, suas forças e conformações. Em suas frestas, é possível alimentar faíscas que inflamem a mudança radical. Imbuídas desses valores, Maria Helena Patto e sua equipe de pesquisadoras aportaram em uma escola pública, escolhida por ser bem-sucedida nos critérios oficiais do sistema educacional à época, a fim de conhecer mais de perto o dia a dia de duas salas de aula: as consideradas melhor e pior turmas da escola. Além da observação participante em vários espaços da escola, as pesquisadoras conversaram com muitas pessoas de vários lugares institucionais: equipe gestora, professoras, familiares e estudantes. A convivência não se restringiu à escola, mas também se deu nas casas de algumas crianças, dando forma a um jeito de pesquisar cujos resultados atestam sua potência. O respeito radical às pessoas mais simples e historicamente desqualificadas pela ciência é marca desta e de outras pesquisas da autora.

### ***Um olhar sensível para a vida***

Do lugar social de professora e pesquisadora da educação e da psicologia no Brasil, Maria Helena Patto precocemente explicita o desejo de mudar radicalmente a realidade desigual em que se situa. Constantemente, ela se ocupa de pensar a quem cabe protagonizar a mudança e em como incitá-la. Heller é interlocutora promissora pois está “comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de ‘mudar a vida’ nas sociedades atuais marcadas pela exploração econômica e

pela dominação cultural”. Em Heller, Patto encontra uma teoria “voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história” que não perde de vista “a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana”. (PATTO, 1990/2022b, p. 229).

Definindo Heller como “marxista de oposição” (PATTO, 1993)<sup>19</sup>, Maria Helena corresponde a uma compreensão central da autora:

uma teoria revolucionária fala a todos os que têm *carecimentos radicais* e não pode, portanto, referir-se apenas a uma determinada classe. Assim como há estratos operários que não exprimem esses carecimentos, há outros segmentos sociais (mulheres, jovens, minorias raciais etc.) que os exprimem. (PATTO, 1990/2022b, p. 231, destaques no original)

Tocada pelo conceito de *carecimentos radicais*, Maria Helena Patto sai da superfície da teoria da carência cultural e sintoniza com necessidades mais profundas dos humanos em direção à sua humanização. Destrinchando o termo, é *carecimento* pois diz respeito a “uma dimensão muito particular do reino da necessidade que não é da ordem do biológico, mas do histórico”; e é *radical* “porque resulta do não-cumprimento da promessa de igualdade, liberdade e fraternidade que a sociedade capitalista não pode cumprir, mas precisa manter viva para se reproduzir”. (PATTO, 2008b, p. 19-20).

Os carecimentos radicais remetem à questão da dignidade, não apenas do ponto de vista objetivo, mas também subjetivo. Por isso, as chamadas minorias (não no sentido numérico, mas no reconhecimento de sua humanidade) são potencialmente revolucionárias: suas necessidades carregam, na raiz, a necessidade de mudar as regras do jogo, sendo potência transformadora da sociedade. De fato, os movimentos negros, feministas e LGBTQIA+ têm assumido importante papel político na luta por dignidade, fomentando conquistas significativas.<sup>20</sup> Ainda que nem sempre se somem, em sua totalidade, com a luta pelo fim do capitalismo, as pautas específicas desses grupos não a contradizem naturalmente. Radicalizado o “uni-vos”, há um convite para que quem tem *carecimentos radicais* ladeie um movimento comum pela superação de toda e qualquer forma de exploração e opressão.

A vida cotidiana torna-se “lugar privilegiado de apreensão do processo histórico”, por ser, ao mesmo tempo, esfera da reprodução social e individual e “território de estruturas antropológicas elementares que podem ser invocadas contra a naturalização da história” (PATTO, 1993, p.121-122). Apreendido o que caracteriza o modo cotidiano de pensar e agir, Maria Helena e sua equipe frequentam uma escola por dois anos, a fim de encontrar movimentos de submissão e rebeldia. Sobre a força da repetição, eis uma síntese de Patto, valendo-se de categorias hellerianas:

a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuação da cotidianidade, característica do “economicismo” da vida cotidiana; “utilidade” e “verdade” são critérios que se sobrepõem, o que a torna uma vida marcada pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não-cotidiana ou atividade humano-genérica consciente (PATTO, 1990/2022b, p. 548-549).

Tal análise não pretende reforçar reproduutivismos. Ao contrário, Patto ressalta que, “mesmo nas sociedades do comportamento manipulado e administrado”, a adesão nunca é total. Heller a convida a reparar que na “dimensão celular” da vida comum são visíveis, dialeticamente, e em vários graus, tanto mecanismos de dominação e exploração, quanto movimentos de resistência. Fortalece-se o alento de que não existe “perfeita submissão”, ou, como sintetiza Patto (1990/2022b, p. 553): *A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico*. Ela segue dizendo:

a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres. (PATTO, 1990/2022b, p. 554)

O objetivo de contribuir com a transformação da escola – e da sociedade – é nítido em Patto, que não se acanha em falar em “busca de caminhos revolucionários”:

Mas onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. As mudanças passam, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. (PATTO, 1990/2022b, p. 244-245).

Nessa construção, é preciso romper com a romantização da força popular. Ela atenta:

ao levar em conta as pressões “de baixo pra cima”, é preciso não esquecer que, no choque dos interesses das classes antagônicas, o confronto não se dá entre partes em igualdade de condições. Pelo controle que detém, sobre o aparelho do Estado, as classes dominantes evidentemente levam vantagem neste embate (PATTO, 1990/2022b, p. 264).<sup>21</sup>

Entendendo a revolução como “possibilidade e não destino”, Patto ressalta que ela está “sempre posta”. Sua costura se dá na vida cotidiana, não naturalmente, mas a partir da práxis. A criação de *ações transformadoras conscientes* encontra espaço potente nos grupos em que o pensamento pode ser partilhado por todas as pessoas, que também se dispõem a ouvir, contribuindo para a construção da individualidade de cada uma. Mais uma vez, é preciso não romantizar os coletivos. Se o confronto de ideias pode “preservar” as pessoas de decisões equivocadas; por outro lado, como todas as pessoas são constituídas pela cotidianidade, nem sempre a discussão alarga a visão. Além disso, o coletivo “pode ter o efeito indesejável de diminuir a responsabilidade pessoal”. (PATTO, 1990/2022b, p. 558). Por fim, há coletivos que, longe de contribuírem para a libertação, servem à dominação. Segundo adverte a autora:

Um trabalho grupal que se proponha caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar “polir as arestas” e melhorar o funcionamento de uma instituição escolar valendo-se de técnicas de “relações humanas” conciliadoras; deve criar condições



para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes. (PATTO, 1990/2022b, p. 559)

Trabalho de grande complexidade, afinal, não dá para eliminar totalmente a alienação. No entanto, anuncia-se uma bússola ético-política: ainda que a força do instituído seja violenta, não se pode desprezar que a escola é tensa, complexa, pulsante. Despertar a sensibilidade para essa construção é desafio diário, cheio de potência criativa. Com os sentidos aguçados, Patto consegue capturar ambiguidade nas falas das participantes na pesquisa, que transitam entre uma consciência alienada, que reproduz o discurso dominante, e uma consciência crítica, que ao menos se apercebe de engodos difíceis de engolir. Seus discursos oscilam entre a adesão e a crítica, a alienação e a lucidez, *a submissão e a rebeldia*, como ela sustenta no título da livre-docência.

Pela relevância, tal tema é continuamente encarado por Patto, com destaque para o capítulo **Mordaças sonoras: a psicologia e o silenciamento da expressão** (PATTO, 2005/2022c). Nele, ela enfatiza a compreensão de que, em uma sociedade dividida, a consciência não é totalmente lúcida, nem totalmente alienada, mas é dividida<sup>22</sup>. Em suas palavras:

Não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode. Precisamos, mais do que nunca, insistir na reflexão, na crítica, na denúncia, na coragem de dizer que o rei está nu, recuperar a força do pensamento e da expressão que desvelam mentiras, camuflagens, ilusões e vão além do já-dito. (PATTO, 2005/2022c, p. 93)

Para tirar as vendas dos olhos e as mordaças das falas, saindo das primeiras camadas do real, Maria Helena Patto, inspirada em Gramsci, compreende que todas as pessoas tem a potencialidade de interrogar o senso comum de forma reflexiva, ainda que pouco exercida em uma sociedade que apela para o pragmatismo aderido, desqualificando a crítica transformadora.

Esse enfoque é central na pesquisa coordenada por Patto e publicada no livro **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver** (PATTO, 2009/2022d). Nela, foram ouvidas as histórias de 35 pessoas que dependem das políticas públicas para viver, seja como usuárias, seja como trabalhadoras. A maneira como as entrevistas foram conduzidas e apresentadas teve como orientação ético-política “tentar compreender incompreendidos” sem recair em preconceitos e estereótipos típicos da ideologia. A lição reforçada, inspirada em Chauí, demanda disposição para a autocrítica: o peso da ideologia costuma embolar tanto a fala dos entrevistados quanto a escuta dos entrevistadores. Sem saber compreender a ambiguidade, escutamos resignação onde pode haver resistência. No capítulo final do livro, Patto (2009/2022d, p. 606) reitera, com outras palavras, uma ideia que merece ser repetida:

não existe a perfeita submissão. Em todas as narrativas, é possível ouvir alguma recusa da padronização. Estamos diante de relatos que portam a dialética de conformismo e resistência. São muitas as passagens que, feitas de reflexões que se descolam da ideologia e revelam alguma percepção da face perversa da realidade social, sinalizam a sobrevivência do indivíduo.

Ressaltar esta dimensão, por vezes não percebida por pesquisadores críticos, não pode incorrer em romantização da realidade. Ela segue dizendo:

Nem possuidor de boa consciência, nem carente dela, o dominado é refém dos ardis da alienação e portador de resistência. Ou seja, as representações do dominado são sempre ambíguas. O desafio está em ultrapassar, ouvindo atentamente as suas falas, a crença politicamente estratégica e cientificamente confirmada na “ignorância” ou no “não saber” da cultura popular. O universo da cultura é, portanto, plural, apesar dos mecanismos sociais cada vez mais poderosos que visam à massificação. (PATTO, 2009/2022d, p. 607)

Diferentemente do que a análise rápida possa fazer parecer, Patto não acha que os oprimidos têm a consciência ambígua e os pesquisadores são lúcidos. Novamente, sem ingenuidades, ela afirma:

As limitações impostas pela opacidade da vida social nas sociedades contemporâneas também se fazem presentes na universidade. A miséria do mundo também nos atinge. De um lado, porque ela produz e veicula uma concepção de cientificidade que produz conhecimento ideológico; de outro, porque tem sido objeto de uma política educacional que a quer à imagem e semelhança da lógica empresarial. (PATTO, 2009/2022d, p. 608-609)

Patto entende que é justamente o fato de as consciências serem contraditórias que garante a possibilidade de transformação do pensamento aderido à ideologia em pensamento crítico, experiência sempre em construção e beneficiada de coletivos que se orientem ético-politicamente pelo respeito às diferenças e combate às desigualdades. Tal tarefa não compete apenas, mas tem na formação universitária um potente território, em que pese ser contracorrente, na medida em que os cursos seguem dominados por um viés positivista e tecnicista.

### **“O Brasil não conhece o Brasil”<sup>23</sup>**

Para finalizar, é necessário pôr em destaque algo que perturba Patto desde o autocriticado Mestrado: a relação colonizada que estabelecemos com teorias estrangeiras para pensar o Brasil. Ela precocemente se dá conta de que a literatura importada domina a produção de conhecimento nacional a respeito do povo brasileiro. Este tema sério e complexo é recorrente em sua obra, que critica as “interpretações de momentos da história brasileira pelo transplante *tout cours* de resultados de pesquisas realizadas em outro momento e lugar” (PATTO, 2000, p. 89), olhar bastante comum, que desconsidera não só o chão no qual as teorias foram produzidas, mas também o nosso chão.

A atenção para esta questão foi despertada pela leitura de autores brasileiros que investigaram a presença de ideias estrangeiras no país. Pensadores como Sérgio Buarque de Holanda, Antonio Candido, Lilia Schwarcz e Roberto Schwarz tensionam a adesão irrefletida a teorias importadas, constitutiva do modo de pensar de intelectuais brasileiros ao menos desde o Império. Esta compreensão a leva a colocar no foco nossas especificidades, desconsideradas por olhares colonizados.

Análise primorosa nessa direção foi feita em **Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico** (PATTO, 1996). Inicialmente, a autora afirma, valendo-se da leitura de Roberto Schwarz, seu interesse em “reinterpretar o papel que a adoção das ideias europeias cumpria numa sociedade na qual vigorava a escravidão e boa parte dos pobres livres vivia do favor e da proteção dos poderosos”. Em suas palavras corrosivas: “aquí, como na Europa, o ideário burguês também era ‘comédia ideológica’, mas ‘diferente da europeia’, pois se lá as ideias hegemônicas davam conta das aparências, aqui elas não

se referiam nem mesmo às primeiras camadas do real”, na medida em que “justificar a dominação para os próprios dominados foi tarefa inexistente ou inexpressiva” no Brasil oitocentista, regido pela repressão brutal por parte das classes dominantes. A autora segue dizendo (PATTO, 1996, p. 184-185):

Verbalizadas, mas nunca efetivadas, aqui as ideias modernas aplicavam à rudeza absoluta uma demão aguada de civilidade, cumpriam um papel de fachada, e a toda hora esbarravam em relações de trabalho que as desmentiam, mas nem por isso as destituíam. A defesa da objetividade e da racionalidade do espírito científico e a equanimidade do espírito liberal tropeçavam a cada passo no arbítrio dos donos do poder, mas não caíam. Tal situação dava, com certeza, margem frequente à caricatura, mas a ideia que a análise schwarziana sugere com mais força é a de disfarce, máscara, cinismo das classes dominantes. A utopia evolucionista e conservadora de Comte, as teses racistas do socialdarwinismo e uma versão regressista do liberalismo permitiam aos opressores racionalizar a barbárie e manter intacta uma boa imagem de si mesmos e do país para uso interno e externo.

Coerentemente, Patto recorre a autores nacionais de verve crítica que ajudem a pensar o Brasil. Como grandes inspirações, além de Chauí, já citada anteriormente, destaca-se o sociólogo José de Souza Martins, referência recorrente em sua obra, por exemplo, para situar o conceito de crítica e o que está implicado na tarefa de fazer a crítica: ir à raiz do conhecimento, definindo os compromissos históricos e sociais que o subjazem (MARTINS, 1978). Por isso, toda crítica que se preze é radical.

É o que vemos na sua produção acadêmica: desde os escritos e aulas mais antigos, Maria Helena Souza Patto carrega uma sólida trajetória de pesquisadora e professora engajada no compromisso com a transformação social radical, com vistas à dignidade humana e à igualdade social. Sua obra sustenta análises radicais da história da psicologia e da educação no Brasil, cuja atualidade brutal reforça que ela figure como referência básica na formação em tais áreas. Nela, há palpáveis lições de rebeldia.

### **Referências:**

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.
- ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 52-72, 2004.
- CAMPOS, M.M., PATTO, M.H.S. & MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, 1981.
- COPIT, M.; PATTO, M.H.S. A criança pobre-objeto na pesquisa psicológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 31, p. 6-9, 1979.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARTINS, J.S. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2001.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

- PATTO, M.H.S. **Privação cultural e educação primária**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973.
- PATTO, M.H.S.(Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.
- PATTO, M.H.S. O Papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. **Boletim de Psicologia**, v. 34, p. 82-83, 1982.
- PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia**: uma crítica à psicologia escolar. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022a.
- PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, mai. 1988.
- PATTO, M.H.S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022b.
- PATTO, M.H.S. Família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.
- PATTO, M.H.S. Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.
- PATTO, M.H.S. Teoremas e cataplasmas no Brasil Monárquico: O caso da Medicina Social. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 1, Ed. 44, p. 180-199, mar. 1996.
- PATTO, M.H.S. **Para escrever a história da Psicologia: contribuição a partir de uma experiência**. In: SEMINÁRIO DE HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA, 1 ed., 2000. Anais... São Paulo: GEHPAI/FAPESP, p. 81-96.
- PATTO, M.H.S. Mordças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão. In: PATTO, M.H.S. **Exercícios de indignação**. Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022c, p. 87-98.
- PATTO, M.H.S. A psicologia em questão. In: PATTO, M.H.S.; FRAYSE-PEREIRA, J.A. (Orgs.). *Pensamento cruel. Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 3-15.
- PATTO, M.H.S. **Conferência “Raízes da Psicologia em terras brasileiras: a questão da apropriação de idéias estrangeiras”**. 2008a. (48m24s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yladk-4qWr4>
- PATTO, M.H.S. Vida cotidiana e preconceito: notas a partir da antropologia marxista de Agnes Heller. In: PATTO, M.H.S.; MELLO, S.L.; SCHMIDT, M.L.S.; CROCHIK, J.L. (Orgs.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b.
- PATTO, M.H.S. (org.). **A cidadania negada**. Políticas públicas e formas de viver. São Paulo: : Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022d.
- SASTRE, C. *La Psicología, Red Ideológica*. Buenos Aires: Tiempo Contemporaneo, 1974.
- VIÉGAS, L.S.; MACHADO, A.M.; COSTA, J.B. Relendo Bourdieu a partir da obra de Maria Helena Souza Patto. **Educar em revista**, v. 38, n. Educ. ver., 2022 38, p. e85840, 2022.

---

### Notas

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Psicóloga formada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), mesma instituição onde fez o Mestrado e o Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Atualmente, está realizando o Pós-Doutorado sobre a obra de Maria Helena Souza Patto no mesmo IPUSP. Membro do Fórum sobre

Medicalização da Educação e da Sociedade. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5379680745127068> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2353-0384> E-mail: [lygia.viegas@ufba.br](mailto:lygia.viegas@ufba.br)

<sup>2</sup> Segundo ela analisa, anos depois, se é um “progresso passar de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência”, a maneira como essas teorias definem “ambiente” é “naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da ciência pelo senso comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos”. (PATTO, 1992, p. 109)

<sup>3</sup> Para uma análise da presença da sociologia de Pierre Bourdieu na obra de Maria Helena Souza Patto, ler VIÉGAS, MACHADO; COSTA, 2022).

<sup>4</sup> Nessa primeira edição, Patto objetivava reunir tanto abordagens não-críticas na área (como escritos no bojo da Teoria da Carência Cultural), quanto abordagens críticas, ainda que em caráter preliminar. Vale ressaltar que 16 anos depois, o livro foi reeditado em uma versão revista e ampliada: os capítulos conservadores que compuseram a primeira edição foram retirados, bem como foram incluídos outros, mais críticos. Assim, as duas edições são significativamente distintas e podem ser objeto de análise comparativa, tarefa que fica para outras pesquisas.

<sup>5</sup> Segundo Patto (1981, p. 219-220), tais críticas envolveram aspectos tais como a “adequação do próprio conceito de carência cultural”, “os pressupostos filosóficos e políticos que alicerçam o movimento educacional em prol da igualdade de oportunidades”, “o uso de testes psicológicos nesse empreendimento” e “os programas de educação compensatória e suas consequências ‘ocultas’ e necessárias ao sistema social no qual se inserem”.

<sup>6</sup> Em 2022, cinco livros consagrados da autora foram reeditados em formato ebook, com acesso gratuito, disponível no Ambiente Virtual já referenciado. Neste artigo, nos valeremos dessas versões.

<sup>7</sup> De início, a autora frisa que a opção de começar um livro sobre psicologia com análises sociológicas não é casual, mas teoricamente orientada: considerando que “ambas são ciências produzidas no bojo de uma mesma sociedade”, a análise mais amadurecida no campo da sociologia “pode oferecer um mapa à tarefa de identificar os andaimes que sustentam a psicologia escolar”. (PATTO, 1984/2022, p. 29).

<sup>8</sup> Há de se destacar que a Psicologia Social brasileira também vivia um momento de incorporação da teoria marxista, sendo marco a publicação do livro **Psicologia Social: o homem em movimento** (LANE; CODO, 1984).

<sup>9</sup> Citando Martins (1978), ela afirma que o ser humano não produz apenas objetos, ele também produz relações sociais e ideias para explicarem essas relações.

<sup>10</sup> Vale ressaltar que, desde essa época, Patto reconhece a escola, dentro de seus limites, como “lugar de *contradição*”, no qual os “‘defeitos’ ou ‘fracassos’” são necessários à sua dinâmica de funcionamento, tornando “imprescindível o recurso a práticas disciplinares e coercitivas de natureza repressiva”. (PATTO, 1984/2022, p. 69)

<sup>11</sup> A análise da ideologia como reconhecimento-desconhecimento que impede o conhecimento é de Sastre (1974).

<sup>12</sup> A autora abre um parêntese no texto para afirmar que os cientistas que participaram da missão eram possuidores “da melhor das intenções”, “afinal, a ideologia não se sabe ideologia”. (PATTO, 1982, p. 8)

<sup>13</sup> Fazendo uso das palavras de Kosik, Patto (1982, p. 13) destaca que não se trata do todo em perspectiva positivista, mas de “um todo que possui sua própria estrutura (e, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável, e dado de uma vez por todas) e que se autocria (e, portanto, não é gerado por uma instância metafísica, abstrata, e nem é um todo perfeito e acabado em seu conjunto)”.

<sup>14</sup> É notável que sua bibliografia é habitada por autores da Escola de Frankfurt, bem como da Antipsiquiatria, muitos dos quais colocam o materialismo histórico-dialético em diálogo com a Psicanálise. De grande densidade, suas reflexões em torno de tais referenciais teóricos merecem análise mais detida.

<sup>15</sup> Referência à 11ª tese sobre Feuerbach, de Marx.

<sup>16</sup> Vale ressaltar que ao menos desde esta pesquisa Patto intersecciona determinações raciais e de classe na produção do fracasso escolar.

<sup>17</sup> Segundo Patto, por complementaridade, o discurso competente produz os “incompetentes”, não-autorizados a falar. Em sua análise, o resultado é um “discurso científico que fala *sobre* os oprimidos, a partir de procedimentos que supostamente permitem conhecê-los de modo objetivo e neutro, e os silencia; comprova cientificamente a sua incapacidade psíquica e assim justifica a tomada de decisões em nome deles e a sua condução, opressão, exploração e, num limite menos raro do que se pensa, o seu extermínio”. (PATTO, 2007, p. 12, destaques da autora)

<sup>18</sup> A abordagem *crítico-reprodutivista* “fundamentou ensaios e relatos de pesquisa nos quais as práticas constitutivas da vida na escola eram entendidas apenas como mantenedoras da ordem social vigente”; já na abordagem *crítica*, tensionando o reprodutivismo, “a escola passou a ser vista como um lugar que, embora não na vanguarda das mudanças sociais, poderia ser afinado com a transformação radical da sociedade de classes, ou seja, como um

espaço onde as classes subalternas poderiam se apropriar de conhecimentos úteis à consecução de seus interesses”. (PATTO, 1988, p. 76)

<sup>19</sup> No presente artigo, serão apresentados apenas alguns aspectos da presença de Heller na obra de Patto, cuja relevância requer um escrito específico. Vale ressaltar que Heller sempre trouxe críticas ao marxismo, deixando de se reconhecer nesse referencial ao longo de sua trajetória. É a fase marxista que inspira Patto.

<sup>20</sup> Expressão simbólica dessa compreensão materializou-se nos movimentos difusos espalhados pelo mundo a partir de 2010. A Primavera Árabe semeou uma série de revoltas populares, com destaque para o *Occupy Wall Street*, em 2011, quando “cidadãos comuns” ocuparam o centro nervoso do capitalismo mundial, marcando ser ali a cena do crime que impunha miséria e degradação do planeta e de milhares de vidas. Também a Europa e América Latina foram tomadas por movimentos de massa. Em todo o mundo, muitos manifestantes usavam uma máscara em alusão ao filme *V de Vingança*. Também surgiram os *anonymous*, grupos que, atrás de tal máscara, produziam vídeos apócrifos tecendo críticas à realidade social. Desordenado e espontaneista, tal movimento rapidamente foi engolido por interesses profascistas, contribuindo para a guinada à ultradireita em vários lugares do mundo. No caso do Brasil, tomando grandes centros urbanos do país em junho de 2013, as manifestações logo foram cooptadas pela direita, dando base para seguidos golpes: o afastamento de Dilma em 2016, a prisão de Lula e eleição de Bolsonaro em 2018 e os ataques fascistas à eleição de Lula em 2022.

<sup>21</sup> A autora traz uma situação concreta para pensar: “a história da educação brasileira é feita tanto de pressões populares por educação escolar, quanto de manobras das classes hegemônicas no sentido de responder a estas pressões segundo a lógica das relações de produção em vigor. Não deixando de ouvir as reivindicações populares, os governos populistas agem das formas menos lesivas ao capital” (PATTO, 1990/2022, p. 264-265).

<sup>22</sup> Ela toma essa ideia emprestada tanto de Agnes Heller como de Marilena Chauí.

<sup>23</sup> Referência à música *Querelas do Brasil*, de Aldir Blanc Mendes e Mauricio Tapajos Gomes.

Recebido em: 08 de nov. 2022

Aprovado em: 14 de fev. 2023