



UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Julio Teixeira de Souza¹

RESUMO

Neste artigo, trazemos uma lacônica abordagem sobre um dos possíveis causadores/efeitos do fracasso escolar no aluno. Pensamos no sentimento de exclusão relacionado a esse insucesso segundo o que a escola e mesmo o aluno colocam como resultado institucionalmente desejado. Temos o objetivo de propor uma reflexão acerca da relação entre fracasso escolar e sentimento que ele desperta, ou provoca. Consideramos esse aluno como um sujeito-aluno-escolar, porque submetido às exigências circunscritas à condição de um discente de uma escola que avalia o desempenho dos alunos por meio de atribuição de notas. Consideramos o sujeito como um ser complexo, tal como, por isso, a educação se apresenta. Por fim, não temos a intenção de trazer respostas, ainda que a própria escrita que se segue seja responsiva, mas almejamos mesmo contribuir com os estudos que buscam identificar os fatores compreendidos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavra-chave: Fracasso Escolar; Exclusão; Educação.

ABSTRACT

In this article, we bring a laconic approach on one of the possible causes/effects of school failure in the student. We think of the feeling of exclusion related to this failure according to what the school and even the student put as an institutionally desired result. We aim to propose a reflection on the relationship between school failure and the feeling it awakens, or provokes. We consider this student as a student-school subject, because it is subjected to the requirements circumscribed to the condition of a student of a school that evaluates the performance of students through the attribution of grades. We consider the subject as a complex being, as, therefore, education presents itself. Finally, we do not intend to bring answers, even if the writing that follows is responsive, but we really aim to contribute to studies that seek to identify the factors understood in the teaching-learning process.

Keyword: School Failure; Exclusion; Education.

¹ Doutorando em Linguagem (UFF). Mestre em Língua Portuguesa (UERJ). Especialista em Língua Portuguesa (UERJ). Especialista em Psicopedagogia (UERJ). Graduado em Letras (UESA). Servidor público federal. <http://lattes.cnpq.br/7086337957247981>. jtsouza02@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

Quando se está em discussão o tema ensino-aprendizagem e seus desdobramentos e provocações, isto é, o que decorre desse processo, o que o fundamenta e o orbita, muitos fatores estão em cena, dentre eles o contexto socioeconômico, cultural, histórico e a situação psíquica em que o aluno está inserido. Somados a esses elementos estão os modelos educacionais de esfera institucional, tais como o modelo didático-metodológico e político-pedagógico, por meio dos quais uma instituição de ensino orienta suas práticas acadêmicas.

O ensino, ou melhor, a aprendizagem dos alunos é ponderada por instrumentos de avaliação do desempenho, muitas vezes provas e simulados a cujo número de acertos são atribuídas notas. Quando o assunto são as notas escolares “indesejadas”, ocorre, frequentemente, que “o peso do fracasso recai sobre o aluno e que, apesar de inúmeros esforços para solucionar o problema, este ainda persiste (CAMPOS & VEIGA, 2012, p. 178).” Todavia, “a multiplicidade de fatores que estão envolvidos no fenômeno humano impõe aos que se dedicam em estudar essa questão a necessidade de focalizá-la de diferentes níveis epistemológicos (BOSSA, 2002, p. 21).”

Os vários aspectos humanísticos que participam da constituição, portanto, humana e que Morin (2011, grifos nossos) sintetizaria no terno: *indivíduo*, *sociedade* e *espécie* encontram expressão no termo *fator humano*. Esta questão, por exemplo, é parte significativa da preocupação das mais diversas organizações empresariais interessadas em saber sobre e provocar o bem-estar de seu pessoal. Por isso, submetem-se aos entendimentos da Psicologia Organizacional (GODIM & SIQUEIRA, 2004), cujos desdobramentos prestam uma especial atenção ao aspecto emocional e cognitivo dos funcionários/trabalhadores/operários.

O sujeito de que especificamente se quer tratar neste breve artigo não está, porém, restrito à concepção de *fator humano* investigado pela Psicologia



Organizacional, embora de sua noção podemos nos aproveitar. Ao lado dessa concepção, há o que Morin (2000) traz sob o termo *condição humana*, que resulta das indagações sobre *quem somos*, cuja resposta é devedora de *de onde viemos, onde estamos e para onde vamos*. São perguntas perturbadoras capazes de estarem, também, na cabeça dos alunos refletindo sobre o seu mundo escolar.

Num paralelo entre a educação escolar antiga e a filosofia organizacional também mais primeva, nesta imperava a concepção behaviorista, dentro duma perspectiva, portanto, calcada em estímulos e resposta, esforço e recompensa. Dentro de uma concepção da psicologia de nuance mecanicista, o ser humano era visto como uma máquina que bastava dar carga para ela produzir. *Grosso modo*, Mill, por exemplo, era dessa perspectiva um adepto (SCHULTZ & SCHULTZ, 1981). Numa proposta educacional, reinava a vertente repetitiva e conteudista, pensando os alunos tais como uma folha em branco a ser escrita pelos seus professores. Desconsideravam-se as emoções/sentimentos do alunado, privilegiava, isso sim, sua atitude objetiva, seu raciocínio desse mesmo modo. O erro de Descartes (DAMÁSIO, 2012) das escolas antigas se estendeu a algumas atuais, não considerando a relação interferente entre o raciocínio e a emoção, entre os sentimentos e o desempenho escolar.

Queremos problematizar o fracasso escolar nas avaliações do desempenho levando em conta o sentimento de exclusão que pode provocar esse insucesso ou dele surgir. É possível pensar sobre o sentimento de inferioridade e o de inadequação envolvidos no processo escolar de educação intelectual. Bossa (2002, p. 48, grifo nosso) observa que as crianças, não sendo consideradas em suas individualidades, acabam por serem “*excluídas*, deixando de ser consideradas como semelhantes às demais crianças.” Da pesquisa de cunho estatístico de Campos e Veiga (2012, p. 181) saiu que, para os alunos com fracasso escolar, “a sala de aula consiste em um ambiente que gera sentimentos negativos ou ambivalentes.”



Haver uma relação, viciosamente, cíclica entre sentimentos negativos e fracasso escolar é uma possibilidade que merece a atenção. Tão importante quanto saber como o sujeito escolar aprende está indagar-se escola e pais sobre quais sentimentos lhe são despertados/provocados pelo processo e resultado do ensino-aprendizagem. Quais sensações ele possa estar, não apenas sofrendo, como até mesmo nutrindo quando inserido em um contexto de fracasso escolar redundando em uma sensação de exclusão. Se Hayek disse que “ninguém pode ser um grande economista se for somente economista (MORIN, 2000, p. 16)”, *uma questão a se pensar consiste em se é possível ser um grande professor apenas sendo professor.*

UMA BREVE PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Como se sente um aluno excluído? Supõe-se que ele, em um ambiente escolar, possa se sentir inferiorizado, inadequado em relação aos seus pares e acometido por baixa autoestima, quando sua situação acintosa é resultado de notas aquém das preestabelecidas médias das avaliações acadêmicas. Essa seria nossa suposição. Este tópico é beneficiário do que lhe inspirou o diálogo entre David Kennedy e Walter Kohan, intitulado *Aión, Kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação.* (KENNEDY & KOHAN, 2020).

A inspiração é decorrente do jogo dialógico em que cooperaram ambos os pensadores (KENNEDY & KOHAN, 2020, p. 4), cujo desígnio foi trazer um debate filosófico, que, além de outros assuntos destrinchados, beneficiou-nos, principalmente, o interesse deles em tratar sobre o que se revela nesta citação adiante. “Pode ser interessante não apenas focar no que é uma pergunta, mas em quem está perguntando e do que o processo de questionamento está atrás (KENNEDY & KOHAN, 2020, p. 4).” Cordié (1996), respeitando sua linha



psicanalista, voltaria sua atenção para o que está além das palavras, por meio das quais o sujeito pensa e expressa-se.

Problematizar um assunto é transformá-lo em pergunta. Um trabalho acadêmico, que se faz científico, tem por objetivo, por exemplo, pesquisar sobre um determinado assunto, a fim de levantar hipóteses e buscar evidências, teóricas e/ou práticas, que possam confirmar ou não a hipótese de interesse de uma pesquisa, que nasce duma dúvida. A rigor, uma abordagem da área das humanas, como esta, tendo por vista produzir reflexões, está mais para produzir dúvidas do que aspirar a certezas. Busca até poder afirmar algo, mas apenas para servir de trampolim para erigirem-se outras mais questões além daquela que deve surgir de uma afirmação. Para Bossa (2002, p. 33), “o caminho mais apropriado para estabelecer o valor do conhecimento é o da dúvida.”

Um estudo científico, objeto de um pesquisador, também está para contribuir com uma anterior e para uma ulterior reflexão. Aqueles expedientes de pesquisa que pretensiosamente se fazem com o objetivo de se tornarem algo definitivo falham na origem, porque a própria ciência não pode ter a pretensão de esgotar algum assunto, tampouco deve ser compreendida como a única maneira de enxergá-lo (FEIJOO, 2017). A arte, por exemplo, é uma maneira de criar e dizer a verdade. Ou melhor, uma das verdades, que podem variar de pessoa para pessoa, cultura para cultura, sociedade para sociedade, como se alteram de religião para religião. Muitas vezes, o que há é uma verdade individual ou coletiva, subjetivamente imaginada, ou melhor, uma “realidade imaginada” (HARARI, 2017).

Questionar o fracasso escolar não é fazer uma crítica a essa situação trazendo um modo de abordá-lo em detrimento de outro, cujo entendimento se buscaria eliminar. Na educação, abordagens estanques e exclusivistas não soam como adequadas. O mobilismo parece ser a regra e pressuposto da evolução, que a ciência da educação rastreia, mas não pode imobilizá-la. Apoiando-nos numa concepção heraclitiana, na de frequente mudanças, a



metamorfose sempre está no fim da estrada de toda pesquisa empreendida. A ciência está sempre com as mãos no rabo do foguete, ou seja, quase o tendo escapado de seu alcance. Peleja para contribuir com a — inalcançável — plena elucidação de assuntos, inatingíveis, sobretudo, quando são essencialmente abstratos, ou seja, afastados do concreto palpável. Exemplo desse afastamento de concreção é o processo educacional, sobre o qual nos interessamos no que concerne à psicologia do sujeito-aluno-escolar. Pode-se até ser supostamente tangível o resultado do processo de ensino-aprendizagem, mas essencialmente do seu processo nos escapa a definitiva reificação.

Uma abordagem, com criticidade, sobre o fracasso escolar se insere em uma problematização no seio da qual podem estar variadas indagações conforme sejam os múltiplos campos de estudo: psicológico, sociológico, filosófico, educacional etc. Todos, à sua maneira, atravessam o sujeito que ocupa as cadeiras escolares. O fracasso escolar traz em questão um sujeito-aluno-escolar. Sujeito-aluno-escolar porque submetido (sujeito) ao que se espera de um aluno de uma escola, bem como ao que esse próprio aluno espera de si enquanto escolar. Há uma pressão de conformidade de comportamento que lhe vem do externo, como uma que lhe é interna.

Os sentimentos que perturbam os alunos não são, a rigor, facilmente verificados como são as exposições carnais, no tocante às questões do corpo, que são vistas nele, diferente das que são depreendidas dos sintomas corporais que escondem profundas questões emocionais. Como dito por Pinker (2018), nem de perto temos a oportunidade de decifrar a mente como a ciência tem se mostrado capaz de fazê-lo com o nosso corpo materialmente orgânico. A própria psicologia experimental tem profundas dificuldades de chegar à convincente conclusão de suas pesquisas sobre a psicologia humana, no seu terreno mais sepulcral, onde se hospedam os sentimentos e emoções arraigadas.

Se problematizar é questionar, não perseguimos aqui a certeza, mas o levantamento de hipóteses, possibilidades. Interessa-nos elaborar perguntas,



ainda que todo texto já seja uma resposta (GUITTON, 2018). Charaudeau (2018, p. 177), teórico interessado na análise do discurso, nos faz saber que

todo propósito a respeito do mundo deve ser questionado. Deve ser objeto de uma indagação quanto a sua razão de ser, com fundamento, pelo menos, em duas proposições – senão o propósito é pura asserção sobre a qual não há nada a dizer (uma asserção é aceita ou rejeitada).

Parece ser possível cogitar a possibilidade de haver sentimento de exclusão envolvido nos efeitos e nas provocações do fracasso escolar. Há, por um lado, a exclusão escolar daquele aluno que não cumpriu os critérios básicos, seja disciplinar, seja acadêmico, e, por isso, foi excluído da escola. Essa seria uma exclusão sinônima de desligamento. O efeito dessa ocorrência, basicamente, seria o aluno não poder mais participar das atividades escolares de uma determinada escola. Seria uma decisão sob a perspectiva da instituição escolar que compreende a necessidade de os alunos cumprirem procedimentos basilares de tais legendas mencionadas.

Um outro tipo de exclusão se dá quando a um aluno, por questões de não conseguir financiar seus estudos em uma escola particular ou até mesmo os custos com materiais, alimentação e passagem em uma pública, não lhe resta outra opção senão a de se desligar dos estudos até que as condições oportunizem-lhe o retorno. Nesse caso, um pouco diferente do escrito no parágrafo anterior, o aluno teve de se ausentar da rotina escolar e sua “decisão” foi circunstanciada, porém não volitiva. Seu entendimento diante da intempestividade de ausentar-se dos estudos lhe renderia um sentido de marginalização escolar, de absenteísmo provocado pela privação socioeconômica que lhe afeta, impedindo-lhe de cumprir um processo de educação regular. Semelhante caso acontece com aqueles alunos de regiões, comumente, rurais que abandonam os estudos em virtude da necessidade de trabalhar para sustento da família. Cordié (1996, p. 32, grifos nossos), trazendo um efeito do absenteísmo, diz que, “quando a criança retorna às aulas, as



dificuldades são redobradas, ela se sente como um *estranho* entre seus colegas, ignorando o que aconteceu em sua ausência, o que reforça seu *sentimento de exclusão*.”

Há também um outro tipo de exclusão escolar que sucede quando o aluno não consegue obter a média mínima para autorizá-lo progredir a uma série superior ou para cumprir o mínimo estipulado para o conceito escolar elementar em cada bimestre. Dessa forma, não seria necessariamente uma exclusão escolar no aspecto material, do corpo humano, mas sim na esfera simbólica. Seria no sentido do que simboliza, para um aluno, não aprovado nos conceitos basilares da escola, essa exclusão que venha a sentir pela situação do fracasso escolar. Não seria uma exclusão no sentido de que alguém o fez intencionalmente ser excluído. No entanto, poderá ser um sentimento de exclusão que um aluno comporta mesmo não estando excluído fisicamente.

O ser humano tem a faculdade de viver o que o seu corpo não está vivendo. Como se diz popularmente, uma pessoa pode estar com a cabeça no mundo da lua, enquanto o corpo, materializado numa sala de aula. Segundo Robbin (2005), há as “emoções sentidas e as emoções demonstradas”, de modo que estariam em conflito o ser e o parecer, ou melhor, o estar sentindo e o estar demonstrando. Sendo assim, o sentimento de exclusão é indiferente à presença física do seu possuidor no local cuja ambiência é-lhe segregadora.

Em Hall e Lindzey (1909), compreendemos que o estado psicológico da pessoa pode abduzi-la do lugar físico onde está materializada.

Pode estar na sala de aula, mas psicologicamente pode estar jogando futebol. Fatos existentes na sala de aula, como o ensino do professor, podem não afetá-la, ao passo que outros, como por exemplo o bilhete da garota ao lado, podem facilmente afastar seus pensamentos do futebol. (HALL & LINDZEY, 1909, p. 247).

Há uma exclusão escolar na perspectiva do aluno excluído. Não excluído por um terceiro, mas excluído por não conseguir acompanhar o ritmo e o desenvolvimento acadêmico ditados por outro que não por ele mesmo. Por se



sentir inferiorizado (COURBERIVE, 1965), inadequado (TORRES, 2008), dentro do que ele mesmo possa colocar como o ideal ou como a sociedade o faz. Dentro do pensar de Fernández (2001), também é um certo tipo de exclusão escolar, para o qual, com efeito, a autora emprega “expulsão”, o movimento de as instituições de ensino habituarem-se em encaminhar alunos do fracasso escolar para avaliações clínicas sobre o processo de aprendizagem. A psicopedagoga (2001, p. 46, grifo nosso) inquire o leitor pondo-lhe em apreço isto: “o que acontece quando a instituição hospitalar recebe a criança sem pensar na expulsão encoberta que pode estar implícita em sua presença no hospital?”

Concordamos com Kohan (KENNEDY & KOHAN, 2020 p. 4) ao manifestar que uma “pergunta é interessante não tanto pelo que é ou pode ser, mas por causa do movimento que pode gerar no questionador e no questionado.” A isso acrescentaríamos que todo questionador se insere num movimento dialógico entre pergunta-resposta. Dentro de uma concepção filosófica, pergunta-resposta implica resposta-pergunta, de sorte que, nas perguntas, há respostas e as próprias respostas podem gerar perguntas.

Perguntando-se: o que é fracasso escolar, tem-se uma resposta-pergunta, como: é o insucesso de um aluno dentro de uma proposta escolar político-pedagógica pré-estabelecida?. Essa resposta-pergunta desencadeia, portanto, uma pergunta dentro da dinâmica de perguntas e respostas que procuram orientar as alternativas de “solução” a uma problemática. Uma pergunta enceta respostas, que não são afirmações absolutas, são levadas, todavia, como hipóteses a serem consideradas sobre um problema.

Uma pergunta sempre supõe um dialogismo, inclusive, sobre a possibilidade de respostas contraditórias, num sentido de que uma nega, de certa forma, a outra. Quando se fala de fracasso escolar, não se deixa de trazer a reboque a existência do sucesso escolar. O conceito de pressuposição pode explicar isso. É a necessidade d’ “o avesso” (ALVES, 2020). É a



imprescindibilidade do contraste, seja pelo contraste com um outro antônimo ou apenas com um outro.

Necessariamente, uma afirmação se constitui pela negação. Por exemplo: um aluno sente o impacto emocional de um fracasso escolar seria a negação de: um aluno não sente o impacto emocional de um fracasso escolar. Kennedy (2020, p. 5) nos informa que “uma pergunta implica que algo poderia ser outra coisa além do que é”. Produzindo uma relação entre o questionar das crianças e a prática fundamental da filosofia, com Kennedy e Kohan (2020, p. 1), ficamos sabendo que, “se fazemos uma pergunta e não nos sentimos perturbados, tocados, movidos, descentrados por ela, parece que estamos perdendo uma das mais interessantes e poderosas possibilidades da pergunta: a transformação que ela provoca.” A pergunta tem que nos desequilibrar para buscarmos o reequilíbrio, nos termos piagetianos. Está fundamentada com um sentimento de incerteza e desconforto (MOREIRA & CALEFFE, 2008).

Pesquisar é decorrente de duvidar. Um estudo sobre um tema complexo como o fracasso escolar não teria o porquê de existir se se debruçasse em certezas. Um pesquisador, ainda que satisfeito com os resultados obtidos de seu estudo, continua suas indagações. Talvez não exatamente as mesmas dúvidas, mas, de fato, umas outras brotadas dessas primárias. Perguntas são dúvidas, dúvidas são curiosidades, curiosidades são conhecimento, conhecimento, muito mais do que poder, como disse Francis Bacon, é certeza da existência do ser. Fernández (2001, p. 188) dissera que, em um tratamento psicopedagógico, “primeiro, partimos de uma hipótese; depois da hipótese continuamos formulando perguntas”.

Esperamos ter facilitado ao leitor perceber que não nos propomos, com este lacônico trabalho, apresentar soluções, afirmações, embora venhamos a empregar frases afirmativas. Somente a dúvida mobiliza o ser, por isso “é preciso duvidar de tudo”, como disse Kierkegaard. Inclusive, sob pena de invalidar a máxima dele, é preciso duvidar de que é preciso duvidar de tudo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visamos com este artigo, que se encerra em sua estrutura, mas nem um pouco em seu conteúdo e reflexões, trazer a efeito um movimento de olhar o fracasso escolar para além dos seus resultados objetivos no tocante às notas pelas quais se avalia o desempenho escolar. Nossa intenção foi pensar o fracasso escolar como uma situação problema na qual estão mobilizados sentimentos de exclusão, de inferioridade por parte do sujeito-aluno-escolar.

São tantas as teorias com o objetivo de explicar, de alguma forma, como agir diante das condições do processo de ensino-aprendizagem. As hipóteses estudadas surgem dos ângulos por onde se olha o fenômeno. Por isso, o foco de nossa abordagem compreende apenas uma singela parte de um todo em que está envolvido o sujeito-aluno-escolar. Na educação, não estamos lidando nem com um objeto concreto, nem tampouco com um corpo de conceitos delimitadamente definido. O processo de ensino-aprendizagem escolar é algo itinerante, de curso permanente, cujas variantes o fazem complexo tal como deve ser enxergado pelos interessados em compreendê-lo.

Quem se concentra no processo como algo previamente definido diz haver alunos que nele fracassam porque não se adaptam. Quem se volta somente para os resultados avaliativos do processo de aprendizagem tem o costume de defender haver alunos sem capacidade intelectual para um bom desempenho. Os de visão mais sociológica pensam sobre a interferência determinante do meio no desenvolvimento do alunado. Há ainda aqueles outros, com os quais mais nos alinhamos por ora, que levantam a bandeira de que o fracasso do processo de aprendizagem é sintoma de algo que não está bem no domínio psicoemocional dos alunos. Todas as perspectivas têm o seu lugar e valor, mas não são suficientes para lidarem com a globalidade das situações desencadeadas antes, durante e depois dos momentos de busca à aprendizagem escolar. Resta-nos, por agora, olhar para o aluno e vê-lo como um sujeito de emoções, cujas implicações desencadeiam variados efeitos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BOSSA, Nádia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagogo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Flávia Maria de; VEIGA, Betânia Alves. Sentimentos sobre a Escola Presentes em Estudantes com e sem Histórico de Fracasso. **Schème: revista eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Volume 4 Número 1 – Jan-Jul/2012.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COURBERIVE, J. de. **Como superar o complexo de inferioridade**. São Paulo: Pia Sociedade, 1965.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FEIJOO, Ana Maria Lopes Calvo de. Uma ou quatro crianças em um consultório de Psicologia: José e, também, Menino Maluquinho, João Sem Medo e Bentinho. *In*: FEIJOO, Ana Maria Lopes Calvo de; FEIJOO, Elaine Lopes (Orgs). **Situações clínicas: infantil**. Rio de Janeiro: IFEN, 2017.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Emoções e afetos no trabalho. *In*: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencout (Orgs.). **Psicologia organizacional e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

GUITTON, Jean. **O trabalho intelectual**. São Paulo: CEDET, 2018.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária – EDU, 1909.

HARARI, Yuval Noah. **Uma breve história de humanidade**. Rio Grande do Sul: L&P, 2019.



KENNEDY, David; KOHAN, Walter. Aíón, Kairós and chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação. *In*: Kennedy, D (Org.). **A comunidade da infância**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça-feita: pensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINKER, S. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULT, Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. Trad. MARCONDES, Reynaldo. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

TORRES, André Roberto Ribeiro. **Sentimento de Inadequação: estudo fenomenológico-existencial**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontífice Universidade Católica, Campinas, 2008.