

# PUC

RACHEL CHERITI KLANG

A FUNÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR:  
ANÁLISE CRÍTICA E SUGESTÃO DE UM NOVO ENFOQUE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, 24 de novembro de 1981

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Marquês de São Vicente, 225 - CEP 22453

Rio de Janeiro — Brasil

Cham. 50 K63 TESE UC

In A ção do psicologo escolar



≡ PUCB:

0114177

BC - PUC

DOAÇÃO

RACHEL CHERITI KLANG

A FUNÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR:  
ANÁLISE CRÍTICA E SUGESTÃO DE UM NOVO ENFOQUE

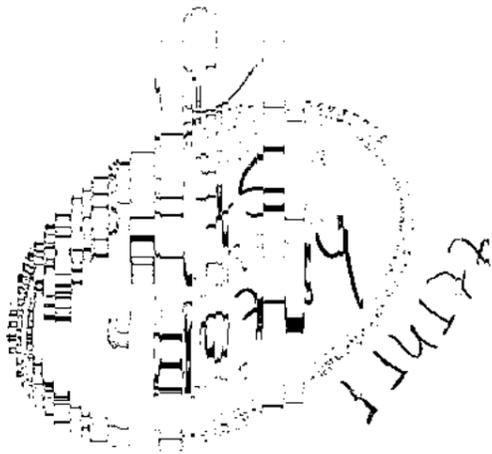
DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO DE-  
PARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA  
PUC/RJ COMO PARTE DOS REQUISI-  
TOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE  
MESTRE EM PSICOLOGIA

ORIENTADOR: ESTHER FRANKEL

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 4 de agosto de 1981

77957



150

669

7/27/12

BT 2175-5

ex 1

Ao meu marido Márcio.

Aos meus filhos Helena

e Alexandre.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é essencialmente elaborar uma reflexão crítica sobre o papel do psicólogo escolar e sugerir um novo enfoque para ele.

No capítulo 1 apresentamos a introdução deste trabalho, onde explicamos as razões que nos levaram a fazer uma reflexão crítica sobre o papel do psicólogo escolar.

Como primeiro passo, no capítulo 2, empreendemos a reconstrução do modelo de psicólogo escolar a partir das concepções de diversos autores da área de Psicologia Educacional.

O capítulo 3 é uma tentativa de abordagem crítica do modelo de psicólogo escolar apontado no capítulo anterior. Dentro do capítulo 3 analisamos, também, o problema da identidade profissional e das consequências das distorções nesta identidade para o psicólogo que trabalha numa instituição escolar.

No capítulo 4 tentamos compreender a função social da instituição escolar através das normas, dos valores, dos procedimentos, dos métodos e das técnicas pedagógicas utilizados. Procuramos demonstrar, também, a ação da escola sobre os alunos provenientes das classes desfavorecidas.

No capítulo 5 analisamos as possibilidades de realização humana e profissional dos jovens alunos da escola normal. Enfocamos, mais precisamente, como é o acesso destes jovens à escola e as características principais destes alu

nos. Dedicamos atenção especial à preparação destes alunos na sua futura profissão de professor.

Finalmente, no capítulo 6, apresentamos as conclusões deste trabalho a partir da reflexão crítica da função do psicólogo na instituição escolar.

## ABSTRACT

This essay essentially aims to suggest a critical reflexion about the psychologist educational role and it propous a new approach for him.

In chapter 1 it has been presented an introduction to the essay, where it has been explained why the author decided to construct the critical reflexion.

As a beginning in chapter 2 the model of the educational psychologist has been rebuilt based on the ideas of several authors in the Educational Psychology area.

Chapter 3 is a trial of a critical analysis upon the model mentioned above. Besides that it has been also studied the problem of professional identity, as much as how the troubles of this identity acts on the educational psychologist.

In chapter 4 there is a trial to understand the social function of the educational institution through the rules, values, proceedings, methods and the pedagogical techniques nowadays in use. There is, also, a demonstration of the way the school activity acts on the poor students.

In chapter 5 there is an analysis of the high school students' possibilitties to achieve human and professional accomplishment. It has been specially appointed how these young people go to school and their principal characteristics. The author has described the way these students are prepared to their future career of teacher.

Finally, in chapter 6 there are the conclusions based on the critical reflexion of psychologist task in the educational institution.

## SUMÁRIO

Capítulo	Página
1 - INTRODUÇÃO .....	1
2 - DO MODELO DE PSICÓLOGO ESCOLAR .....	6
- 2.1 - Breve histórico da profissão do psicólogo escolar .....	6
- 2.2 - O espaço do psicólogo no campo da Educação	8
- 2.3 - Os campos da Educação e os papéis do psicólogo logo .....	14
3 - DA ANÁLISE CRÍTICA DO MODELO DE PSICÓLOGO ESCOLAR LAR .....	22
4 - DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR .....	34
5 - DA OPÇÃO DO JOVEM PELA ESCOLA NORMAL .....	45
6 - CONCLUSÃO .....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	54

## Capítulo 1

### INTRODUÇÃO

Inicialmente gostaríamos de abordar as principais razões que nos levaram a tentar elaborar uma dissertação sobre a função do psicólogo escolar e, nesta dissertação, a refletir criticamente sobre esta função e a sugerir um novo enfoque.

A primeira razão nasceu da necessidade de definir e organizar a função do psicólogo escolar em uma determinada e tradicional escola normal. Observamos na consulta a bibliografia especializada e a outros profissionais da área que a função do psicólogo em uma escola era comumente definida através de um conjunto de tarefas. Ao psicólogo competia executá-las para ajudar o bom andamento dos trabalhos pedagógicos. A função do psicólogo consistia basicamente em dar um tipo especial de apoio no processo de ensino, no relacionamento professor-alunos, e no ajustamento individual e grupal dos alunos. Por outro lado, percebemos que havia uma tendência por parte dos psicólogos em não definir precisamente os objetivos de seu trabalho para os outros profissionais de educação. Em um dos livros de Psicologia Educacional consultados o autor relata uma pesquisa realizada com professores em que se pretendia saber quais os tópicos de Psicologia do interesse deles que um manual deveria conter e, indiretamente, no que a Psicologia poderia ajudá-los. O objetivo do autor com esta pes

quiza foi coletar e apresentar estes tópicos reunidos um Manual de Psicologia aplicada a Educação.

Tais observações e informações nos pareceram insuficientes para delinear com clareza a função do psicólogo escolar e os objetivos do seu trabalho. Segundo nosso entendimento necessário se fazia reconstruir um modelo de psicólogo escolar fundamentado nas concepções dos diversos autores da área de Psicologia Educacional.

Dado este primeiro passo consideramos, a nosso ver, necessário realizar uma reflexão crítica sobre o modelo que reconstruímos dado que o modelo deveria sobrepor-se a uma dada realidade humana e educacional de uma escola pública de um país subdesenvolvido. Entendemos que o trabalho do psicólogo escolar é em função da clientela representada pela população e pelas instituições educacionais do país. A seguir vamos nos reportar, rapidamente, a alguns aspectos desta escola que nos estimularam a refletir sobre a adequação do modelo proposto pelos autores estudados a nossa realidade educacional.

Na Escola Normal sentimos todas as vicissitudes da uma clientela socioeconomicamente carente e constituída, na sua maioria, de adolescentes entre 15 e 19 anos. Além da problemática natural desta faixa etária deparamo-nos com casos extremos de surtos psicóticos, de religiosidade exacerbada dos testemunhos de Jeová e outras religiões afins, muito comuns nas classes baixas, de falta e desconhecimento de lazer por excesso de trabalho ou desconhecimento das oportunidades de tê-lo, casos de alunas com dificuldades

sérias de comunicação e compreensão devido a recente emigração de estados do norte e nordeste do país, casos de alunas idosas, casos de alunos que não tinham com quem deixar os filhos para virem a escola, aluna com doença degenerativa grave, alunos com nível de agressividade alto, de turmas com problemas de relacionamento, sendo estes últimos os casos mais frequentes. Acrescente-se também as dificuldades sérias de compreensão oral e de leitura e da capacidade de expressão oral e de escrita de idéias e pensamentos. Quase toda aprendizagem se realiza através do que se convencionou chamar de "decoreba" e, a única meta do aluno parece ser ter nota para passar de ano e ter o diploma do 2º grau para ingressar numa faculdade, o que muitos conseguem, não se sabe como.

O aspecto da terminalidade do curso fica seriamente prejudicado. A escolha pelo curso normal, a opção pelo magistério é feita de maneira confusa, sob pressão familiar, na maioria das vezes, pela busca de um status valioso para classe média e baixa, ou por uma profissão feminina socialmente aceita, "porque acho que tenho" vocação "para crianças", "porque o curso normal é mais fácil para mim que nunca gostei de estudar", "porque vou casar logo e não vou fazer faculdade", "meu noivo não me deixaria fazer outro trabalho", "quero ter um diploma porque se algum dia eu precisar trabalhar..."

Sem nos determos aqui na análise detalhada do que relatamos, quisemos, no entanto, apresentar o quadro de realidade com o qual nos confrontamos porque ele também nos

motivou a uma reflexão séria sobre o papel do psicólogo na instituição escolar. Fomos adiante também quando procuramos, nesta dissertação, entender como se desenrola a ação pedagógica desta escola, como se dá a opção da jovem pelo curso normal e quais as possibilidades de realização humana e profissional que proporciona ao aluno.

Outra razão que nos levou a abordar criticamente o modelo de psicólogo escolar e a própria prática da psicologia escolar foi a lacuna que sentimos na bibliografia a este respeito. As obras especializadas consultadas restringem-se a ensinar o que deve ser feito pelo psicólogo em uma escola e ou a sistematizar esta prática. Não se pergunta porque fazer ou para que fazer tal tarefa e, principalmente, quais os objetivos do trabalho do psicólogo. Não encontramos uma reflexão sobre a prática da Psicologia escolar a semelhança do que Paulo Freire realizou sobre a prática pedagógica. Para preencher este vazio recorreremos a autores que abordam reflexiva e criticamente a prática dos profissionais da área humana no terceiro mundo como Alfredo Moffatt e Frantz Fanon.

Tentamos também demonstrar a necessidade do psicólogo discutir e questionar o modelo educacional, valores, objetivos e finalidades dos empreendimentos educacionais dos quais participe. Para isso incluímos nesta dissertação uma análise da função social da instituição escolar para mostrar o quanto importante é para o psicólogo entender o modelo educacional e suas implicações. Novamente recorreremos a autores que consideram pertinente a inserção do psi-

cólogo na reflexão sobre os objetivos da Educação.

Acreditamos, finalmente, que esta dissertação pode ser considerada como um primeiro passo para a reformulação de práticas alternativas de Psicologia Educacional.

## Capítulo 2

### DO MODELO DE PSICÓLOGO ESCOLAR

#### 1.1 Breve histórico da profissão do psicólogo escolar:

A presença de psicólogos nas escolas é relativamente recente. Paul E. Eiserer(1) afirma que ela surgiu com a necessidade de melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças e adolescentes. Aumentou com a criação de serviços educacionais especializados no atendimento de crianças retardadas, deficientes físicos, afetadas por transtornos emocionais e superdotadas.

Segundo a concepção do autor, o psicólogo escolar é a quele que aplica os princípios e técnicas da psicologia aos problemas educacionais relativos ao âmbito escolar. Consequentemente, a demanda por psicólogos escolares foi crescendo paralelamente ao avanço nas investigações científicas sobre os processos de motivação, de aprendizagem, de desenvolvimento e crescimento humano e de comportamento grupal e das técnicas de mensuração e avaliação das aptidões e de aspectos do comportamento.

Atuaram também como forças propulsoras importantes na estruturação das funções do psicólogo escolar as novas exigênciânciâs da filosofia e dos objetivos do sistema educacional atual. A demanda por psicólogos escolares também au-

---

(1) Eiserer, Paul E. El psicólogo escolar. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A., 1971.

mentou muito para ajudar professores e diretores a realizar eficientemente a tarefa de promover oportunidades educacionais para todos e para cada um de seus alunos.

Juracy C. Marques(2) aborda a interfertilização entre a Educação e a Psicologia como fator precursor da atuação do psicólogo na área educacional. Considera que a Educação e a Psicologia têm tradicionalmente mantido íntima relação, a Psicologia servindo de apoio e embasamento à Educação. Neste sentido a área da Educação torna-se por excelência o campo para a aplicação prática de conhecimentos teóricos e técnicos sobre o homem, a personalidade e seus modos de crescimento e desenvolvimento. Para reforçar suas conclusões aponta para o fato de que vários psicólogos destacaram-se como educadores proeminentes citando Skinner, Bruner, Gagné, Rogers e Bloom. Piaget situa-se como pedagogo e psicólogo.

No panorama nacional, Juracy C. Marques destaca dois psicólogos pioneiros na área educacional: Mira Y Lopes e Lourenço Filho. O primeiro formou psicólogos principalmente ligados a orientação vocacional e profissional enquanto que o segundo realizou estudos de maturação e aprendizagem da leitura e da escrita que resultaram no primeiro teste padronizado para medir a prontidão para a leitura — Testes ABC (1962).

---

(2) Marques, Juracy C. Psicologia educacional: Contribuições e desafios. Porto Alegre: Globo, 1980.

## 1.2 O espaço do psicólogo no campo da Educação.

H.S.N. McFarland (3) aponta para dois pontos de vista sobre a contribuição da Psicologia para a Educação. O primeiro percebe a Psicologia como um tipo de manejo benéfico de recursos psicológicos específicos para diversos males educacionais. O segundo percebe Psicologia como uma ciência não pertinente ao mundo prático da Educação. Propõe-se o autor a realizar uma avaliação da relação entre a Psicologia e a Educação procurando um meio termo entre os dois pontos de vista extremos citados.

Com esta finalidade analisa as necessidades imediatas de professores, pais e administradores escolares. O grupo de professores é dividido em professores em formação e ou novos e professores experientes. Os primeiros estão tipicamente preocupados com certos problemas práticos imediatos, tais como manter ou restaurar a ordem numa classe de alunos, organizar uma aula ou outra parte do trabalho escolar, de maneira que se ajuste ao tempo disponível, quanto às capacidades dos aprendentes, criar e sustentar o interesse e a atividade na aprendizagem, organizar o trabalho de maneira que haja uma aprendizagem cumulativa durante períodos mais longos de tempo, lidar com ritmos tipicamente diversos de aprendizagem e, especificamente, com alunos lentos e outros. Já os professores experientes pela sua própria prática dominam estas habilidades específicas (con

---

(3) McFarland, H.S.N. Teoria psicológica & prática educacional. Porto Alegre: Globo, 1977.

trole de classe, organização do trabalho, utilização de material adequado e interessante etc.). Geralmente levam em conta a experiência do tipo certo e quando buscam a Psicologia não o fazem para resolver problemas elementares. Resistem, às vezes, a procurar soluções para novos problemas práticos para os quais não receberam preparação especial como sério atraso escolar, delinquência, inovações radicais no currículo, método ou exames, reorganizações do próprio sistema escolar. Nestes casos recorreriam aos seus primeiros princípios inclusive aos da psicologia infantil e de aprendizagem. Explica o autor que o recurso à Psicologia pode acontecer nos momentos de desafio profissional.

Aos pais por terem suas atenções educacionais e psicológicas dirigidas especificamente aos seus próprios filhos, interessa muito mais a Psicologia individual.

Os administradores escolares estão profissionalmente interessados em técnicas de avaliação, orientação e de prover do necessário categorias globais de crianças, inclusive algumas com necessidades muito especiais, tais como as física, intelectual, emocional ou socialmente incapacitadas. Na qualificação de administradores educacionais, são os responsáveis, dentro de planos de ação politicamente determinados, pelo material e o equipamento organizacional principal do sistema educacional, por seus diferentes tipos de escolas, diferentes instituições e serviços, especiais e subordinados, e por diferentes programas de desenvolvimento. Explica o autor que as considerações psicológicas são apenas um conjunto entre muitos — políticos, econômicos, sociais, religiosos, históricos etc. — que devem entrar

nas estimativas do administrador e, somente algumas vezes têm importância particular. Tais considerações são alçadas a categoria de relevantes quando por exemplo são úteis para definir as várias categorias de incapacidade intelectual e emocional, na identificação de indivíduos que recaem nestas categorias, e no desenvolvimento de adequados tratamentos educacionais. Também ressalta o autor a contribuição das técnicas de mensuração psicológica para capacitar professores e administradores a usar e interpretar notas de exame, resultados de testes, relatórios individuais e informações pessoais. Finalmente afirma o autor que os dados, técnicas e critérios psicológicos constituem parte do fundamento para a decisão e ação educacionais.

Tal análise empreendida por McFarland nos mostra a variação nas distâncias entre o educador e o psicólogo. Parece-nos que o psicólogo está mais próximo do professor em formação e ou recém-formado e vai se distanciando dos educadores à medida que sobe na hierarquia do sistema educacional. O autor justifica a proximidade inicial pela ansiedade no novo professor e pela natural tendência do jovem professor de contestar as práticas estabelecidas. Quanto aos professores experimentados afirma que podem dar e receber satisfação pela conformidade a uma norma claramente estabelecida dentro de uma escola. Desde que sabem que podem trabalhar dentro de um modelo educacional específico podem dedicar-se a aperfeiçoar o próprio modelo.

Prossegue o autor fazendo uma análise da brecha sentida entre o problema educacional e a contribuição do psi-

côlogo para a sua solução. Esta análise ele a realiza do ponto de vista das dificuldades do educador em aproveitar-se das contribuições do psicólogo e da psicologia educacional.

A primeira dificuldade apontada refere-se ao interesse primordial dos educadores que é iniciar pessoas, e particularmente pessoas jovens, nos valores e habilidades que a sociedade adulta deseja perpetuar ou fomentar. Observa o autor que não cabe ao psicólogo decidir que valores e habilidades deveriam ser incutidos. Por outro lado a Psicologia poderia aconselhar na decisão sobre as melhores maneiras de incutir quaisquer valores ou habilidades que deveriam ser incutidos. Segundo o autor os psicólogos atuais variam consideravelmente na cautela ou precipitação com que oferecem sua contribuição neste aspecto.

A segunda dificuldade reside na constatação de que a Psicologia é só marginalmente pertinente para decidir os valores e propósitos educacionais da pessoa.

A terceira dificuldade consiste na dificuldade sentida pelo educador na sua tentativa de educar crianças com a ajuda de mapas psicológicos. Não há razão para esperar que o psicólogo deveria dar orientação segura e detalhada porque o comportamento humano é muito complexo.

A quarta dificuldade surge da maneira pela qual as decisões sociais e educacionais são tomadas. Considera o autor que tais decisões devem ser compromissos complexos onde atuam fatores externos às considerações psicológicas. A qui novamente o psicólogo e o educador devem trilhar cami-

nhos algo divergentes.

Prossegue o autor na quinta dificuldade que implica no trabalho do educador para traduzir o geral para o particular e vice-versa. A Psicologia representa conhecimento utilizável, mas são os usuários que devem definir quais são os usos e desenvolver os detalhes práticos.

Finalmente a sexta dificuldade apresentada pelo autor refere-se a compreensão da incapacidade de aprender do educando. Sublinha que o perigo da aceitação desta incapacidade está na argumentação de que existem coisas que não podem ser compreendidas ou mesmo entendidas. Ao autor esta posição parece mais um produto do comodismo.

Para outro autor, Robert S. Ellis (4), o psicólogo no campo educacional é antes de tudo um perito técnico tal qual um engenheiro. Esta função de perito técnico ajusta-se bem ao contexto educacional descrito pelo autor onde os objetivos educacionais são determinados por condições alheias à Psicologia. O que é educacionalmente desejável para qualquer indivíduo ou grupo precisa ser determinado, fundamentalmente, na base de fatores religiosos, políticos, econômicos e outros. Portanto não é tarefa da Psicologia dizer o que à educação compete alcançar. Da mesma forma o conteúdo do currículo é também largamente determinado por considerações não psicológicas. Os currículos escolares são modelados pelos fins educacionais. No entanto, ressalva o autor garantirão melhores resultados, se planejados

---

(4) Ellis, Robert S. Psicologia educacional. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

em harmonia com o que se sabe sobre crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Este cuidado vai representar inclusive economia de esforço. Conseqüentemente, a questão do que deve o sistema educacional procurar fazer será determinado, principalmente, pelas exigências da sociedade civilizada moderna. Neste sentido, no campo da educação o psicólogo não estabelece o que deve ser feito: sua função é, de preferência, indicar os métodos a empregar para que seja atingido, com a máxima eficácia, o resultado desejado.

Dito isto de uma maneira geral prossegue o autor em uma tentativa de objetivar a contribuição do psicólogo e da Psicologia educacional enumerando os problemas educacionais para estudo psicológico. Enumera entre outros os seguintes tópicos: processos de aprendizagem, aperfeiçoamento do currículo, atividades extracurriculares, emprego de testes na avaliação das características e do rendimento dos alunos, higiene mental, técnicas de estudo, orientação vocacional, aperfeiçoamento do professor.

Ross Donald Green (5) delimitou o papel do psicólogo e da Psicologia Educacional no campo da escolaridade formal. Justifica seu maior interesse pela educação formal apontando para o fato de que ela representa o empreendimento social mais maciço e global da atualidade. Continua afirmando que o que a escolaridade deve realizar ou cumprir é uma questão mais de ordem filosófica do que psicológica. Em razão disto os psicólogos coerentes com o seu papel de

---

(5) Green, Ross Donald. Psicologia da educação. Rio de Janeiro. Zahar, 1968.

cientistas, estudam o que a escolaridade realiza e o que pode realizar, incluindo os resultados tanto desejáveis como indesejáveis. Seguindo este raciocínio o autor formula algumas questões que julga serem de relevância para o psicólogo. Quais as condições que ajudam a produzir aprendizagem? Quais as condições que dificultam a aprendizagem ou produzem mudanças indesejáveis? Por que não ocorre mais aprendizagem? Por que os estudantes, aparentemente, não fazem bom uso de muitas coisas que aprendem na escola? Desnecessário se faz ressaltar que para o autor a aprendizagem é o tópico central da Psicologia.

### 1.3 Os campos da educação e os papéis do psicólogo.

Até agora analisamos o espaço do psicólogo no campo da Educação de uma maneira geral. Tentaremos a seguir uma sistematização dos papéis atribuídos ao psicólogo nos campos da educação que se reputam como os mais definidos e os mais promissores para a ação do psicólogo. Consultando a bibliografia escolhemos um estudo de Juracy C. Marques (6) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por acreditarmos constituir-se na melhor sistematização sobre os papéis do psicólogo na área educacional. O estudo se revela claro e preciso tanto na definição dos campos da educação como na operacionalização das funções do psicólogo. A seguir a-

---

(6) Obra citada.

QUADRO 1 - Os campos da educação e os papéis do psicólogo.

Campos da Educação	Educação Formal	Tecnologia Educacional	Educação Permanente	Educação Não-Formal
Papéis do Psicólogo				
1. Pesquisador e cientista	Objetivos Organização do ensino Avaliação da aprendizagem	Análise de Comportamento Recursos instrucionais. Testagem e feedback	Valores culturais Organização social e política Profissionalização	Necessidades da população-alvo Auto-aprendizagem Psicologia das instituições
2. Avaliador da personalidade e do desenvolvimento humanos	0 estudante 0 professor	0 programador 0 consumidor	0 monitor 0 adulto	0 facilitador 0 participante
3. Assessor, consultor e prestador de serviços	Planejamento e avaliação educacional	Estilos cognitivos Ritmos de aprendizagem Níveis de satisfação	Necessidades e aspirações Oportunidades educacionais Mercado de trabalho	Levantamento de dados Análise de situações Solução de problemas
4. Aplicador de procedimentos e técnicas para competência pessoal	Técnicas de individualização Dinâmica de grupo	Modelos matemáticos Correção do sistema Medidas de rendimento	Desenvolvimento individual Técnicas de Socialização Organização ambiental	Educação em serviço Treinamento de pessoal Desenvolvimento organizacional
5. Estrategista de relações humanas e educador	Métodos de sensibilização Relações interpessoais	Ajustamento homem-máquina Auto-realização Modificação de comportamento	Modalidades curriculares Métodos de ensino Diagnóstico	Técnicas de grupo Terapias de apoio Higiene do trabalho

presentamos o quadro sinótico organizado pelo autor que servirá de base nesta seção para uma análise mais detalhada. Quadro 1.

Numa descrição sucinta do Quadro 1 vemos que relaciona os desempenhos principais do psicólogo conforme ele se situa em um dos papéis em análise em cada um dos campos da educação que atue.

Os principais papéis do psicólogo, na concepção do autor são:

- 1) pesquisador e cientista
- 2) avaliador da personalidade e do desenvolvimento humano
- 3) assessor, consultor e prestador de serviços
- 4) aplicador de procedimentos e técnicas para competência pessoal
- 5) estrategista de relações humanas e educador.

Os campos da educação selecionados pelo autor são os que considera mais representativos e expressivos das preocupações educacionais do mundo moderno. No Quadro 1 são mencionados quatro campos:

- 1) Educação Formal
- 2) Tecnologia Educacional
- 3) Educação Permanente
- 4) Educação Não-Formal.

Em cada um desses campos o psicólogo assume um ou mais papéis de acordo com os objetivos e as necessidades do empreendimento educacional que estiver fazendo parte. Cada papel foi operacionalizado em tarefas a serem desincumbi-

das pelo psicólogo visando otimizar sua contribuição profissional.

A seguir o autor faz uma análise de cada um dos campos da Educação mencionados no Quadro 1 acentuando as contribuições da Psicologia e os papéis do psicólogo que considera de vital importância para as realizações educacionais.

— Educação Formal:

Neste campo são muito valorizadas as contribuições da Psicologia como ciência principalmente as pesquisas da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento. Ambas foram consideradas essenciais para o desenvolvimento curricular e a programação do ensino. Na área da Psicologia da Aprendizagem o autor destaca a importância dos trabalhos de Thordike (1932), Hull (1943), Tolman (1951) e principalmente os trabalhos de Skinner (1938, 1948, 1953 e 1954). Na área da Psicologia do Desenvolvimento as investigações que, no entender do autor, mais repercutiram nos procedimentos pedagógicos foram os de: 1) Bijou e Baer (1961) ligadas à Psicologia Comportamental; 2) Bronfrenbrenner (1963); 3) Freud; 4) Piaget; 5) Sears e sua equipe (Sears, Maccoby e Levin, 1957); 6) Spitz; 7) Erikson (1959).

Outras investigações psicológicas que também provocaram mudanças no ensino em seus aspectos de interinfluência pessoal, tanto na situação de sala de aula como em outras abordagens metodológicas para o desenvolvimento curricular foram as da Psicologia Social. Neste âmbito destacam-se muitos autores como Allport, Bales, Bandeira, Brehm, Deut-

ch, Festinger, Heider, Lewin, Rokeach, Rodrigurs.

— Tecnologia Educacional.

Neste campo sobressaem mais as realizações do psicólogo no desempenho dos cinco papéis mencionados no Quadro 1. Percebe-se a ênfase na aplicação imediata dos conhecimentos teóricos para alcançar eficientemente objetivos educacionais. Relaciona o autor alguns tópicos a serem explorados e estudados pelo psicólogo como a utilização de técnicas de socialização no ensino, as metodologias do ensino de massas em função dos veículos de comunicação que se utiliza.

Por outro lado, no ensino individualizado, o autor aponta para a necessidade de maiores investigações quanto ao desenvolvimento de habilidades e atitudes relativas a iniciativa, comprometimento com a tarefa e hábitos de estudo como subsídios para a programação eficiente de tarefas pedagógicas.

— Educação Permanente.

Neste contexto da aprendizagem o autor destaca como essenciais as contribuições da Psicologia Social para a Educação. O autor refere-se ao Relatório Faure (1972) e as suas conclusões sobre as íntimas relações das estruturas sociais com a Educação: "reflexo e subsistema da sociedade, a Educação não pode por si só remediar as deficiências, mas pode ajudar os homens a aproveitar as vantagens que a sociedade ou o ambiente lhes oferecem". Outro aspecto relevante é quanto ao aproveitamento de todas as atividades e

oportunidades da vida social como instrumentos educativos.

Outro assunto de especial importância para o psicólogo nesta área é sobre a aprendizagem de adultos. Torna-se necessário aprofundarmo-nos em pesquisas sobre como a adulto aprende, quais as condições facilitadoras desta aprendizagem e que estímulos são capazes de provocar modificações em suas percepções do mundo e em seus comportamentos.

Outra área da educação permanente na qual o psicólogo atua como consultor e assessor é a de reciclagem de mão-de-obra. Ao psicólogo compete a atualização permanente de análises profissiográficas para promover o melhor ajustamento do indivíduo ao mercado de trabalho e o melhor preparo dos currículos de formação de recursos humanos. O psicólogo também pode operar em programas de atualização de pessoal em serviço com o objetivo de manter seus níveis de competência e eficiência individual.

Outro aspecto abordado pelo autor é o que se refere a aprendizagem como fator necessário para a manutenção de índices satisfatórios de saúde mental em pessoas de mais idade e ou aposentados. São preconizados programas de educação que ajudem esta população a aprender novas formas de comportamento ajustadas as suas características sociais e psicológicas.

#### — Educação Não-Formal.

Em primeiro lugar cabe definir o que se entende por Educação não-formal. É a que envolve praticamente todas as agências que visem a otimização de recursos humanos e o desenvolvimento da competência do indivíduo para a responsa-

bilidade social e o pleno exercício da cidadania. Neste sentido a Educação não-formal compreende toda atividade educacional sistemática e organizada realizada fora do sistema formal de educação que objetivem aprendizagens específicas em uma população-alvo previamente delimitada.

Nesta área o psicólogo atua junto às equipes pedagógicas ensinando Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e Social bem como treinando-os para que adquiram um melhor domínio quanto à compreensão de si mesmos e dos modos de ser e comportar-se das outras pessoas.

Com muita frequência observam-se programas de Educação não-formal em empresas organizados pelos departamentos de recursos humanos ou de relações industriais. Envolvem atividades de treinamento em relações humanas e programas de capacitação profissional do interesse da organização.

Aplicações semelhantes poderiam ser realizadas por psicólogos em outros campos como por exemplo: o levantamento do nível educacional e das características de personalidade das populações rurais e os programas de educação para a saúde pública.

Poderíamos nos estender também na análise dos papéis do psicólogo detalhando os desempenhos relativos a cada papel. Esta tarefa foi empreendida também por Paul E. Eisner (7), que explica, com bastante clareza, e até didaticamente, todo o trabalho do psicólogo escolar em uma escola.

Observamos, porém, que tal análise foi realizada a

---

(7) Obra já citada

partir das tarefas específicas da rotina diária do psicólogo em uma escola ou agência educacional (Quadro I). A cada papel em cada campo educacional correspondem alguns desempenhos profissionais típicos. Paul E. Eiserer preocupa-se em explicar como o psicólogo deve desincumbir-se de cada um dos procedimentos técnicos: como fazer uma entrevista, um relatório etc.

Pelo nosso entendimento uma explanação tão minuciosa importaria em desviarmo-nos sensivelmente do objetivo deste trabalho porque como discutir a pertinência ou não de cada desempenho fora de um contexto educacional vivo. Por outro lado não nos propomos a ensinar ao psicólogo como fazer, por exemplo, um levantamento das necessidades da população alvo ou uma entrevista com pais ou uma sessão de dinâmica de grupo. Supomos que tal empreendimento de nossa parte seria considerado irrelevante e desnecessário, uma vez que tais conhecimentos fazem parte da bagagem técnica geral do psicólogo.

### Capítulo 3

#### DA ANÁLISE CRÍTICA DO MODELO DE PSICÓLOGO ESCOLAR

Dando continuidade ao presente trabalho neste capítulo nos propomos a realizar uma reflexão sobre o modelo de psicólogo escolar cujos contornos tentamos delinear o mais precisamente possível no capítulo 2.

À primeira vista o modelo reconstruído nos pareceu excessivamente fragmentador na medida que percebemos nitidamente a tendência de delimitar espaços, áreas de atuação, papéis e operacionalizar os desempenhos do psicólogo. Perguntamo-nos da necessidade real e objetiva de tal sistematização em larga escala para a atuação profissional do psicólogo. A primeira resposta a esta pergunta parece decorrer das próprias razões que levaram o psicólogo a atuar na área educacional. A contribuição principal do psicólogo frequentemente tem sido, desde o início, a de facilitador técnico de atividades pedagógicas. Tal papel pode ser nitidamente percebido quando Paul E. Eiserer(8) afirma que a contribuição do psicólogo foi solicitada para melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças e adolescentes e, especialmente também daquelas portadoras de algum tipo de limitações e ou deficiência. Favorecido pelo progresso das investigações científicas sobre processos psicológicos es-

---

(8) ob. cit.

senciais o psicólogo foi convidado a aplicar esta bagagem no desenvolvimento de métodos e procedimentos de ensino e de avaliação de aprendizagem e na elaboração dos currículos escolares. Aceito em função da sua competência e eficiência em aplicar conhecimentos teóricos e técnicos da Psicologia para solucionar os problemas e deficiências no âmbito educativo, o psicólogo parece ter assumido o papel do tecnólogo no campo educacional.

O psicólogo não ocupou seu espaço na área de decisão das questões educacionais. Restringiu-se a aceitar a filosofia e os objetivos educacionais sem discussão, tratando somente de viabilizá-los através de sua especialização. Deixando de questioná-los e de emitir sua opinião e de assumir suas responsabilidades efetivas nos empreendimentos educacionais dos quais participe ele desvia-se dos princípios fundamentais da sua especialidade. Neste ponto cabe explicitar que nos referimos mais diretamente aos 3º e 4º princípios fundamentais do Código de Ética Profissional dos Psicólogos do Brasil que transcrevemos:

3º) O psicólogo em seu trabalho procurará sempre o bem estar da humanidade e de toda pessoa humana com quem entre em relação como profissional.

4º) O psicólogo em seu trabalho procurará sempre desenvolver o sentido de sua responsabilidade profissional, pelo aprimoramento de suas vivências morais, de seus conhecimentos éticos e pela melhoria constante de sua competência científica e técnica.

Fica um grande vazio onde poderia estar a sua contribuição para o bem estar da população numa área especialmente criativa para a sua atuação como é a da Educação. Desperdiça o psicólogo excelente espaço de atuação onde poderia crescer profissionalmente na comunidade.

Tem-se a impressão de que o psicólogo antes de prejudicar a comunidade deixa simplesmente de assistí-la, em maior ou menor proporção, na medida que não discute o modelo educacional vigente, seus valores e objetivos. O ponto de vista de MacFarland citado anteriormente de que a Psicologia é só marginalmente competente para decidir os valores e propósitos educacionais da pessoa, pelo nosso entendimento, não é correto. Acreditamos que tudo o que diz respeito à valorização da pessoa é essencialmente afeto aos objetivos profissionais do psicólogo. Em segundo lugar acatar tal postura implicaria em negar uma das funções legais primordiais do psicólogo: realizar orientação psicopedagógica (Decreto nº 53 464 - de 21/01/1964 - artigo 4º - letra c).

Observa-se daí uma inversão de funções e de valores com prejuízo para a população. As reais necessidades da população não são consideradas na elaboração dos objetivos dos empreendimentos pedagógicos. Pelo nosso entendimento, cabe ao psicólogo investigar as necessidades psicológicas, afetivas, emocionais, pessoais, sociais, culturais das pessoas e onde grupos para os quais trabalhe no campo educacional.

Ao nosso ver os autores estudados no capítulo 2 defende

dem pontos de vista até mesmo contrários quando preconizam que o psicólogo atenha-se a avaliar e mensurar aptidões, características, limitações, modos de ser e comportamentos da pessoa humana. Propõem, inclusive que o psicólogo utilize seus conhecimentos teóricos e técnicos com a finalidade última de categorizar ou classificar indivíduos ou de promover mudanças específicas previamente determinadas por grupos de interesse estranhos à comunidade pedagógica. Tal modelo de psicólogo escolar fere fundamentalmente os princípios citados que norteiam o trabalho psicológico.

Necessário faz-se ressaltar que não somos contrários a aplicação de conhecimentos específicos a problemas práticos pedagógicos ou problemas pedagógicos resultem estudos e pesquisas científicas sobre processos psicológicos. Defendemos porém que tais aplicações e pesquisas se façam em benefício do crescimento e das pessoas e dos grupos e não em prejuízo ou limitação de sua dignidade. Os empreendimentos educacionais deixam de ter como objetivo os valores e necessidades dos indivíduos de uma comunidade para tornarem-se formas de inculcação de valores e habilidades. O processo educacional desvirtua-se do seu objetivo essencial de promover o pleno crescimento dos indivíduos para transformar-se em um processo de conversão e de catequese que impede o crescimento.

Robert S. Ellis(9) deixa isto bastante claro quando afirma que o que é educacionalmente desejável para qual-

---

(9) ob. cit.

quer indivíduo ou grupo precisa ser determinado fundamentalmente na base de fatores religiosos, políticos, econômicos e outros. Conclue que não é tarefa da Psicologia dizer o que a Educação compete alcançar. Neste contexto a função do psicólogo é indicar os métodos a empregar para que sejam atingidos, com a máxima eficácia, os resultados desejados. Preocupa-se também o autor em selecionar os problemas educacionais da alçada do psicólogo e as tarefas correlatas a serem realizadas para cada um.

A nosso ver o autor propõe um modelo de psicólogo educacional baseado numa concepção bastante fragmentadora da atividade profissional do psicólogo. Poderíamos considerar, sob este ponto de vista, o psicólogo um mero executor de tarefas pré-estabelecidas. Porém, talvez mais grave seja o afastamento da realidade humana e social que o autor impõe ao psicólogo como condição necessária ao desempenho profissional. Não nos parece admissível nem tampouco produtivo desprezar a contribuição do psicólogo na identificação das reais necessidades, dos valores culturais e humanos, das aspirações e dos modos de ser das pessoas de uma comunidade.

R.D. Green(10) partilha o mesmo ponto de vista acima contestado ressaltando que o que a escolaridade deve realizar ou cumprir é uma questão filosófica que foge a competência do psicólogo resolver. Ao psicólogo cabe estudar ou analisar o que a escolaridade realiza e o que pode reali-

---

(10) ob. cit.

zar, incluindo os resultados desejáveis como os indesejáveis. Parece-nos que pelo autor compete ao psicólogo tornar o processo educacional um eficiente processo para produzir robôs. A principal preocupação do psicólogo, neste sentido, é viabilizar tecnicamente a produção de resultados previamente determinados e, ao mesmo tempo, eliminaros indesejáveis. Tal função transforma o psicólogo em um mero controlador eficiente de variáveis no processo educacional.

Das concepções do papel do psicólogo na área educacional acima analisadas emerge um modelo de psicólogo que se caracteriza principalmente pelo alheamento a realidade do mundo e das pessoas que o cercam. Esta característica de alheamento ou de desvinculação da realidade é analisada com muita sensibilidade por Moffatt (11), em especial no que toca às suas consequências nocivas na formação, na identidade e na competência profissional do psicólogo.

Moffatt, aponta para os riscos do comprometimento do psicólogo para com objetivos e um modelo educacional pré-estabelecidos. Esquivando-se de questionar o que se vai ensinar, para que ensinar, a quem se vai ensinar e como vai ensinar o psicólogo reduz enormemente suas responsabilidades e sua liberdade de atuação profissional, respectivamente, exigidas e garantidas legalmente como já vimos.

Em primeiro lugar fica nítida a intenção de transformar o psicólogo no adaptador do indivíduo aos valores determinados pelo modelo quando, pelo nosso entendimento, ele

---

(11) Moffatt, Alfredo, Psicoterapia do oprimido: ideologia e técnica da psiquiatria popular. Trad. São Paulo; Cortez Editora, 1980.

deveria esforçar-se para construir um modelo que atendesse as condições reais de vida dos indivíduos para os quais trabalha. Na primeira colocação o psicólogo incorre no erro de tornar-se um agente coercitivo e repressor ao invés de agente propulsor do crescimento individual e coletivo.

Este modelo proposto inicialmente precisa ser revisto para que o psicólogo assuma um papel atuante e significativo. Acreditamos que a clara compreensão do processo educacional pelo psicólogo levará, concomitantemente, a uma reestruturação do espaço do psicólogo na área educacional.

Concordamos com Moffatt no que diz respeito ao modelo educacional vigente quando afirma:

"A educação é uma aprendizagem ritualista de esquemas rígidos que deliberadamente impede a possibilidade de criação intelectual e do exercício da imaginação. A estrutura é controladora e castradora em todos os níveis, especialmente os não explícitos, ou seja, na maneira e nas condições em que se ensina. (p.61)

Conforme explica o autor o esforço de ajustar pessoas e ou grupos a filosofias e valores culturais que não são os seus próprios revela uma atitude dominadora exercida predominantemente no Terceiro Mundo. Justifica muito bem tal atitude quando afirma:

"Esta atitude tem sido a constante de nossa educação e não por acaso: é perfeitamente funcional e necessária para que uma minoria submeta a uma maioria a um processo de "decapitação cultural". (p.60)

De especial importância também se revela a análise de Moffatt sobre a formação profissional do psicólogo sob o ângulo deste mesmo processo de decapitação cultural.

Conforme explica o autor, a sua formação distanciado milhares de quilômetros da sua realidade. Torna-o consumidor de uma cultura científica que não é a sua para adquirir o status de "civilizado", "educado", e "culto". Adere aos poucos ao rito do consumismo progressivo, não cria nem realiza, somente atualiza-se, com algum atraso, é claro. Paulatinamente torna-se dependente de uma cultura de um mundo do qual não pertence. Moffatt (1980) explica com bastante clareza o quanto esta dependência lhe resulta maléfica quando constata:

"a atitude de dependência nos dá a todos e, especialmente ao grupo intelectual e profissional, uma identidade cultural de impostura, de meio termo: assumimos, aprendemos e defendemos a cultura de um mundo no qual nunca podemos nos incluir. A distância geográfica, o enorme custo de qualquer viagem, faz com que fiquemos falando de costumes que não vivemos, de edifícios que nunca podemos ver, de acontecimentos sociais dos quais não participamos etc... Essa dependência de um mundo longínquo para emitir qualquer pensamento, aprender qualquer teoria, leva-nos a situação de "viver de empréstimo", à triste instância de todo um grupo que vive e estuda "por correspondência", esperando a última carta de algum distante mestre de plantão". (p.97)

Retomando a análise da dependência cultural e ideológica vimos que o prejuízo mais grave que resulta dela é quanto à identidade. O psicólogo depende de comunidades culturais e científicas muito distantes dele geograficamente. Não tem acesso direto a elas a não ser temporariamente e eventualmente quando viaja ao exterior para participar de cursos e congressos ou quando algum raro membro desta comunidade vem para cá. Não pode se sentir incluído nelas ou parte integrante delas porque delas não participa em termos reais; não vive lá. Destes fatos advém-lhe o sentimen-

to de não sentir-se nem lá, nem cá, nem em um lugar nem em outro. Esta ambiguidade de identidade cultural termina por impedir-lhe de pertencer com todas as suas raízes ao mundo concreto ao qual de fato pertence. Não é mais capaz de transformar nada de maneira comprometida com a realidade em que vive.

Está consumado todo um processo de submetimento cultural e ideológico.

Aliás, esta condição de reprodutores de cultura científica tem sua explicação na História da Colonização do Brasil e da América Latina em geral. É importante lembrar que tais países americanos foram colônias de exploração e seus primeiros povoadores nunca perderam o marco de referência europeu. Nunca houve interesse na perda de tal marco de referência porque era necessário anular-se a cultura local para tornar possível a exploração econômica. Não fixaram raízes. A dominação psicológica se seguiu a dominação econômica tão útil aos colonizadores europeus espanhóis, portugueses, franceses, holandeses e ingleses.

Estas foram as raízes históricas da submissão dos corações e mentes latino-americanos às idéias e propósitos alienígenos. Todo este processo de dominação cultural e ideológico precisa ser destruído para que o psicólogo deixe de ser um mero "consumidor" de cultura, impedido de ser livre para criar e realizar. É esta a condição submissa que o impede totalmente de ser criador de idéias e de uma ciência voltada para a resolução da problemática do mundo em que vive.

Achamos que o psicólogo de uma instituição escolar deve libertar-se de uma postura que lhe foi inculcada de tecnólogo ou de consumidor de modelos teóricos e de conhecimentos, para tornar-se um profissional livre e criativo.

Outro ponto que ainda gostaríamos de abordar neste capítulo foi parcialmente explanado no capítulo anterior. Trata-se da construção de um modelo de psicólogo como o fez Juracy C. Marques fragmentado em papéis e desempenhos específicos. Entendemos que ao autor pareceu necessário criar um modelo de psicólogo que pudesse ser aplicado ou sobreposto a um campo educacional considerado. Observamos que a abordagem do autor suprime a realidade, os problemas concretos do mundo, das pessoas e dos grupos a quem se destinam todo o trabalho educacional. O modelo criado torna-se rígido, inflexível porque pressupõe uma realidade pré-modelada. Tal concepção parte do princípio de que conhece de antemão o que é relevante ou irrelevante em termos de objetivos educacionais e mesmo do trabalho psicológico. Cuida da parte técnica com muito esmero e constrói um psicólogo-técnico irrepreensível mas artificial.

Da nossa concepção este psicólogo anula um dos objetivos essenciais do seu trabalho e de todo empreendimento pedagógico no Terceiro Mundo: resgatar o povo e a cultura do Terceiro Mundo. Resgatar, segundo Moffatt, significa livrar do cativeiro, recuperar, libertar o povo e a sua cultura da opressão e da dominação a que foram submetidos por séculos.

Em oposição a este modelo criado como um produto de consumo, mais um bem para uma sociedade de consumo, um psi-

cólogo descartável torna-se necessário reconstruir um modelo de psicólogo com capacidade de reflexão e de decisão responsável e, principalmente, comprometido com o mundo e com as pessoas com quem entre em relação profissional. Em suma um psicólogo integrado com a realidade humana, social e física do Terceiro Mundo.

Entendemos que os contornos deste novo modelo ora proposto só podem ser definidos a medida que adotemos uma visão totalizadora do homem e da realidade que nos cerca. Outro aspecto importante é o abandono da postura paternalista dos empreendimentos educacionais tão prejudicial ao crescimento humano. As equipes interdisciplinares pedagógicas sempre pressupõe deliberadamente ou não, conhecer do que é educacionalmente desejável alcançar.

Fundamental também é, a nosso ver, não partir de idéias pré-concebidas do homem, de suas necessidades, suas aspirações, seus modos de ser e de viver. Respeitá-lo na sua integridade emocional, humana e física e não tentar modificá-lo para transformá-lo em um consumidor de idéias e valores e conceitos que não fazem parte das suas vivências e dos de sua comunidade.

Estas são as idéias expressadas especialmente por Frantz Fanon (12) que é enfático na sua proposição de que se deve recomeçar um trabalho na área humana, que a nosso ver subentende a área psicopedagógica. Justifica este recomeço demonstrando que a dominação ideológica sofrida pela

---

(12) Fanon, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

população do Terceiro Mundo lhes foi tão prejudicial e nociva que sufocou-lhes todas as suas necessidades humanas ou naturais tanto psicológicas, como as sociais e físicas. Tal estado de coisas resultou na marginalização deliberada e absoluta desta população das condições mínimas de vida saudável.

Salienta o autor que esta postura de imposição de idéias, conceitos e valores resultou em danos graves ao homem individualmente e a coletividade como um todo. Afirma o autor, a nosso ver, com bastante procedência:

"Trata-se, para o Terceiro Mundo, de recomeçar uma história do homem que tenha em conta ao mesmo tempo as teses às vezes prodigiosas sustentadas pela Europa e também os crimes da Europa, dos quais os mais odiosos terão sido, no interior do homem, o esquartejamento patológico de suas funções e o esmigalhamento de sua unidade, no quadro de uma coletividade a fratura, a estratificação, as tensões sangrentas alimentadas pelas classes, enfim, na escala imensa da humanidade, os ódios raciais, a escravidão, a exploração e sobretudo o genocídio exangue que representa a segregação de um bilhão e meio de homens. (p.274)

Finalizando este capítulo acreditamos que o modelo de psicólogo escolar reconstruído inicialmente tenha passado por uma revisão crítica coerente e que desta tenham surgido pinceladas um modelo melhor integrado.

(13) Fanon, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

## Capítulo 4

### DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Com o propósito de apropriar-se da instituição escolar o psicólogo deverá buscar inserí-la em um sistema de relações sociológicas que possibilitem a emergência do seu significado real. O que ela representa? Qual a sua função? O que ensina? A quem ensina? Como ensina? São as perguntas que deve tentar responder inicialmente.

Segundo Bourdieu "toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural." Implícita nesta afirmação está a função ideológica da instituição escolar. A educação ministrada pela escola restringe-se, em última análise, a um modo de impor certas significações como sendo as únicas legítimas. A dimensão da realidade destas afirmações pode ser claramente percebida pela análise dos procedimentos institucionais.

A escola normal, como uma escola pública de 2º grau, baseia-se no postulado da igualdade formal de todos os alunos, postulados que é condição prévia de seu funcionamento. No entanto, o recrutamento dos alunos deixa transparecer a verdadeira realidade do acesso ao curso.

O exame de admissão à 1ª série do curso normal passou recentemente a atribuir um certo peso à renda familiar do candidato, além de considerar as notas das provas de conhecimentos. O objetivo parece se garantir que alunos provenientes de famílias de baixa renda tenham acesso preferencial.

rencial à escola pública sobre aqueles de renda mais alta.

A análise da inclusão do critério de nível socioeconômico familiar no concurso de admissão leva-nos a concluir que o que se pretende é minimizar o efeito da diferença cultural sobre as notas das provas. É sabido que os candidatos de classes mais favorecidas obtêm as melhores notas nos exames de admissão e ocupariam a quase totalidade das vagas disponíveis, enquanto que alunos desfavorecidos socialmente obtêm notas baixas e seriam desclassificados. Esta relação evidencia que o êxito escolar é função direta do capital cultural familiar. Como por determinação da Secretaria de Estado de Educação Cultural as escolas públicas do 2º grau, que são poucas, uma vez que estão fora da faixa de escolaridade obrigatória, devem atender a alunos de baixa renda, foi preciso abrir uma brecha no sistema de seleção para que estes alunos obtivessem vagas nestas escolas.

O que foi dito acima demonstra que, sob uma aparência democrática de promover oportunidades iguais para todos, a escola está insensível para perceber desigualdades sociais. Daí decorre a tentativa de explicar o rendimento escolar através das diferenças de capacidade intelectual. Conforme enfatiza Bourdieu "a cegueira ante as desigualdades sociais obriga e autoriza a explicar todas as desigualdades, especialmente em matéria de êxito escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dotes."

Esta insensibilidade se revela nos comentários dos professores sobre "o baixo nível dos alunos", e outros co-

mo os que se seguem: "o nível do ensino caiu muito atualmente", "abriram as portas e hoje entra qualquer um", "eles não sabem nem ler quanto mais falar", "o problema principal deles é a falta de base", etc...

A tão comentada "falta de base" refere-se diretamente às deficiências dos alunos, principalmente linguagem. O que o professor quer dizer quando o aluno não tem base é que não foi suficientemente preparado e treinado naquelas habilidades básicas, que nada mais são do que meros produtos escolares. A escolaridade é valorizada em detrimento da capacidade de aprender.

As contradições que os professores apresentam na realidade do seu trabalho transparecem claramente em termos de duplicidade de atitudes: ao mesmo tempo que valorizam as "disposições criativas" (originalidade, criatividade) e as qualidades intelectuais e morais da pessoa em detrimento do saber e do domínio técnico, não deixam de procurar e recriminar os mínimos desvios aos padrões escolares minuciosamente definidos.

O aluno é avaliado segundo estritos padrões de escolaridade, isto é, ao chegar ao 2º grau tem que ser capaz de ... O aluno proveniente das camadas mais baixas está sempre em desvantagem e a escola nada mais faz do que ratificá-las. Ao mesmo tempo, o que é pior, o aluno aprende a valorizá-las como qualidades desejáveis e a confundir educação com instrução.

Tanto no ensino quanto na seleção dos alunos que se mostram aptos o professor não reconhece mais do que alunos

iguais em direitos e deveres. Quando durante o ano letivo se propõe a adaptar seu programa ao nível dos mais atrasados, faz isso sempre pelos menos dotados, aqueles que não estão acompanhando as aulas, e não pelos mais desfavorecidos socialmente. Quando frequentemente ouve-se aquelas queixas sobre o nível do ensino, ditas no tom resignado peculiar dos professores, trata-se de uma maneira de iludirem-se e de não pararem para perguntar porque é assim, e de esquivarem-se das correspondentes consequências pedagógicas. E, através destes raciocínios e comentários estereotipados, procuram não analisar a relação entre a cultura dos estudantes e sua procedência social, mesmo quando esta relação salta aos olhos de quem vê.

A escola pública não se tornará realmente democrática enquanto considerar somente a igualdade formal dos alunos para se eximir de considerar as desigualdades reais ante a cultura. Com o princípio de oportunidades iguais para todos transforma os privilégios culturais em méritos e justifica a arbitrariedade, que é a própria existência de privilégios. Resulta que a escola, ao invés de igualar as oportunidades, simplesmente reteve para si o monopólio da distribuição das oportunidades.

É indispensável que quase todas as habilidades, procedimentos e formas de pensamento exigidos pela escola são constitutivos de uma cultura de elite. O melhor exemplo é a capacidade de expressão oral e escrita. Os professores não podem exigir de alunos das classes pobres formas sofisticadas de organização da linguagem verbal e fluência, que

são inerente a quem foi criado em famílias de classes mais altas.

Na realidade, a escola, sob a aparência de conhecer a penas os valores escolares, impõe dissimuladamente os valores das classes dominantes. O exame das taxionomias escolares revela que elas sempre se remetem a diferenças sociais. O que ocorre é que a escola valoriza hábitos, atitudes, maneiras de pensar e procedimentos que só podem ser adquiridos precocemente em um meio familiar privilegiado. Deduz-se que a escola só reconhece a cultura adquirida fora dela, traduzida na forma de herança cultural familiar que é o equivalente atual dos títulos nobiliárquicos.

O processo de aquisição da cultura típica das classes dominantes realiza-se de uma maneira muito peculiar, conforme expõe Bourdieu:

Como sabemos, em matéria de cultura, a maneira de adquirir perpetua-se no que é adquirido sob a forma de uma maneira de usar o que se adquiriu: em modo particular de aquisição, a saber a aprendizagem por familiarização insensível cujas condições de realização só se realizam nas famílias que tem por cultura a cultura erudita, ou melhor, para aqueles que, possuindo por cultura material a cultura erudita, podem manter com ela uma relação de familiaridade que implica na inconsciência da aquisição. (p. 258)

Os alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas só podem alcançar êxito na medida que manifestem adesão incondicional aos valores da escola, e uma vontade tenaz de adaptar-se às normas escolares. Trata-se de emprender um sofrido processo de adaptação que, na maioria das vezes provoca forte desgaste psicológico, e pode ser demonstrado também pelas altas taxas de reprovação e evasão

escolar,

Outro aspecto a considerar é o tratamento dispensado àqueles alunos que se adaptam aos valores institucionais. É errado concluir que os que se adaptam recebem como gratificação pelo seu sucesso o reconhecimento por parte da instituição. O que se observa na escola e em termos sociais é que são desvalorizados justamente por deverem tudo o que tem a escola. Interessam à instituição porque justificam a sua função de inculcação de cultura, de reprodução da estrutura das relações de classe, dissimulada sob uma fachada de neutralidade.

Novamente fica claro que as avaliações escolares sempre consideram a relação que o aluno mantém com a escola, com a cultura e com a língua que ela transmite. Esta relação assume características diversas de acordo com as chances de sobrevivência do aluno no sistema das suas probabilidades de alcançar uma posição determinada no sistema. A adaptação costuma ser fácil e natural para os alunos de classe média e alta, e costuma ser difícil e tensa para aqueles provenientes das classes desfavorecidas.

O que foi dito pode ser percebido através do relato que se segue:

Trata-se de uma aluna da 2a. série normal que, desde que se matriculou nesta escola, há vários anos, empreende persistentemente um esforço para adaptar-se aos padrões escolares. Foi reprovada, anteriormente, mais de uma vez e, ao final do penúltimo ano letivo, conseguiu aprovação para a série seguinte. Parece-me que o que levou os professores a, no Conselho de classe final, decidirem pela sua promoção a série seguinte foi o reconhecimento por parte deles do esforço sobrehumano realizado pela aluna para

adequar-se às exigências escolares. No último ano letivo seus novos professores queixaram-se bastante nos Conselhos de classe bimestrais que a aluna estava muito fraca, seu rendimento estava péssimo, e não acompanhava o ritmo das aulas. Segundo a própria aluna seu único objetivo na escola é concluir o curso para obter o diploma do 2º grau e conseguir um emprego melhor. A aluna trabalha como trocadora de ônibus de uma empresa de transportes urbanos e deseja, como me disse, mudar para um outro cargo no escritório da mesma empresa, que exige como pré-requisito o certificado de conclusão do 2º grau. Trata-se de uma jovem dócil, comunicativa, humilde e bastante persistente. Parece aceitar todas as dificuldades escolares e do trabalho com resignação. No nosso último contacto contou-me que havia sido assaltada no ônibus enquanto trabalhava e parecia firme no seu propósito de terminar o curso em qualquer prazo.

Deste relato fica claro que, enquanto o aluno pobre procura a escola para aprender e progredir, a escola restringe-se unicamente à convencê-lo de pretensas deficiências desproporcionais. O aluno passa a necessitar dela para saná-las. Uma vez convencido do valor das afirmações escolares deixa de ser o agente ativo do seu próprio crescimento, tornando-se mero consumidor de educação. Fica subentendido também que passa a avaliar quantitativamente e não qualitativamente o seu próprio crescimento. Illich (1979), à respeito do que a escola faz pelos alunos pobres, enfatiza o seguinte:

Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados: ou então a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, "escolarizado" a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. (p. 21)

A aceitação dos valores institucionalizados pressupõe por parte dos alunos uma postura passiva, necessária à

implantação de um processo de submetimento cultural e ideológico. Conclui-se que os valores escolares fundamentam-se nos valores das classes dominantes; e, que a escola enquanto parece exercer funções meramente escolares exerce, na realidade eficazmente funções externas.

A escola se furta a analisar as questões colocadas acima, utilizando-se do artifício de discutir a problemática dos alunos pobres na forma de "casos". A realidade escolar é debatida enquanto casos individuais, apresentados nos Conselhos de Classe às orientadoras educacionais. Desta maneira se esquivam de avaliar a realidade e das consequências pedagógicas que adviriam, logicamente, desta avaliação. Adotando uma atitude paternalista com relação a estes alunos eximem-se de pensar e debater acerca das possibilidades reais de realização humana e profissional destes últimos.

Analisando o que foi dito e a conduta dos professores de uma maneira geral um aspecto do papel que eles ocupam na instituição sobressai com bastante nitidez. Este aspecto refere-se a figura do professor que emerge como uma figura investida de poder simbólico pela instituição. O professor passa a desempenhar a função de autoridade pedagógica. Beneficiado pela eficácia simbólica da situação de autoridade pode executar com êxito a sua ação pedagógica de inculcação e imposição de cultura e, subliminarmente, de catequese dos valores institucionais. Como ressalta Bourdieu:

... o professor, em sua condição de conservador

de cultura considerada legítima, reproduz uma mensagem consagrada de acordo com as normas necessariamente rotinizadas, homogeneizadas que é exigida pela ação duradoura de inculcação necessária para produzir um habitus cultivado e, por esta via, a devoção cultural enquanto disposição duradoura. (p. 253)

Outro aspecto importante a ser levantado é quanto ao comportamento dos alunos das classes desfavorecidas, que constituem quase a totalidade dos alunos da escola normal pública. Como já foi dito, a parte os problemas naturais próprios da adolescência, esta clientela apresenta características peculiares que precisam ser consideradas, para que se possa desenvolver um trabalho realmente pedagógico. O estudo das características destes grupos sociais pobres foi compreendido por Moffatt, com o objetivo de buscar bases para um trabalho realmente terapêutico com indivíduos destes grupos, assim como o fizeram Illich e Paulo Freire na área pedagógica. Há que se considerar, como salientou Moffatt, o sistema de realidade, a visão e a concepção do mundo das pessoas das camadas mais pobres, adquiridas pelas condições difíceis e penosas de vida.

A ênfase nestes aspectos se justifica também na medida que as pedagogias atualmente em uso, que se apoiam única e exclusivamente em pressupostos psicológicos, servem, na realidade, a um sistema educacional que ignora deliberadamente as diferenças sociais. As pedagogias ditas científicas nada fazem além de incrementar formalmente a racionalidade do ensino. Elas indicam claramente que a preocupação maior da escola é a afirmação do valor do conteúdo, principalmente quando o único conteúdo a oferecer muitas vezes

é uma afirmação de valor. Métodos e técnicas devem ser utilizados e ou inventados para promover o homem e acabar com os privilégios culturais. Devem ser buscados aqueles que possam libertar os jovens das camadas pobres da teoria dos "dons" sociais.

Outro aspecto relevante refere-se às exigências escolares considerarem sempre o handicap social dos alunos. O que não estaria errado se não se considerasse sempre aquele que somente pode ser adquirido nas classes mais altas. Os alunos das camadas baixas não podem satisfazer a um sistema de exigências difusas e implícitas porque não as internalizaram durante sua criação. Isto nos leva a pensar que a explicitação destas exigências de uma forma objetiva e racional implicaria em avaliações cuja única finalidade não seria a depreciação dos alunos pobres. O sistema educacional os leva a julgarem suas próprias capacidades com referência a uma ideologia que os subestima e desqualifica. Estes alunos pobres bastante conscientes do seu destino social e inconscientes das vias através das quais ele se cumpre, contribuem assim ao cumprimento de seu triste destino. Todas as medidas que modificassem esta auto-depreciação beneficiariam diretamente a estes alunos.

Finalmente concordamos em parte com o ponto de vista expressado por Illich de que a simples existência de escolas desencoraja e incapacita os pobres de assumirem o controle de sua própria aprendizagem. Achamos, porém, que a escola poderia fazer muito por eles desde que houvesse uma

transformação do seu caráter. Bastaria que devolvêssemos ao povo a responsabilidade pelo seu crescimento ao invés de tentar dominá-lo, controlá-lo e impedi-lo de crescer. Cabe ressaltar que uma vez libertada da sua função de repressora das transformações sociais poderia a escola tornar-se agente destas transformações, realizando um trabalho pedagógico calcado nos problemas reais e concretos do seu mundo.

Tais reivindicações estão implícitas na crônica de Carlos Drummond de Andrade sobre o Carnaval, onde solicita que se reverta o Carnaval a sua condição de festa do povo. Propõe o autor que assim se faça sob pena de se pretender negar as raízes históricas do povo e sua identidade cultural.

... deixem o povo brincar. Tudo mais é interferência indébita de cartolas que se oferecem para ensinar ao homem da rua a divertir-se regu-lando o seu divertimento, controlando-o, e extraindo da alegria programada um dividendo político. ... As agências do Poder arvoraram-se em tuteladoras da vida particular de cada um de nós, e nos obrigam a fazer ou deixar de fazer aquilo que lhes parece conveniente ou prejudicial. Metem-se a organizar nosso lazer, nossa fantasia, nosso projeto de felicidade mínima... Quando leio que uma autoridade estadual proibiu o uso de máscaras no carnaval, pergunto a mim mesmo porque essa autoridade não proíbe logo o Carnaval, que é exatamente um jogo de máscaras, historicamente falando. (Jornal do Brasil - 12/81).

Nós temos que, além da vontade política de devolver ao povo a responsabilidade pela sua educação, pesquisar tecnologias que capacitem as instituições escolares para servirem a interação pessoal e criativa e ao crescimento individual e coletivo.

## Capítulo 5

## DA OPÇÃO DO JOVEM PELA ESCOLA NORMAL

Neste capítulo pretendemos abrir um espaço para a discussão das reais possibilidades de realização humana e profissional do jovem que ingressa na Escola Normal. O curso normal no Brasil é o único que prepara para a profissão de professor de 1a. a 4a. série e pré-escolar. O curso tem a duração de três anos e oferece especialização opcional para classes pré-escolares, com a duração de um ano. Recentemente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro deixou de exigir o curso de pré-escolar para os professores dos seus quadros, como vinha fazendo. A extinção deste pré-requisito fez cair o número de professores inscritas no curso para o próximo ano letivo da Escola Normal.

O curso normal é um dos cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas de 2º grau aos alunos que terminam o 1º grau. Dentre os cursos terminais de 2º grau é, sem dúvida, um dos mais antigos e tradicionais do país. Desde sua criação passou por algumas reformulações na sua estrutura. Durante um curto período de tempo chegou a ter duração de quatro anos.

Nas Escolas Normais públicas até o ano de 1969, inclusive, era considerado o curso de formação de professores oficial, porque seus alunos, ao concluírem o curso, tinham acesso exclusivo ao cargo de professores da rede escolar pública para as séries em que estavam habilitados. A par

tir de 1970 este privilégio foi extinto e, os formandos, se quiserem, concorrem às vagas no magistério oficial mediante concurso público realizado por aquela Secretaria.

A perda deste privilégio provocou uma sensível queda do prestígio social da Escola Normal pública. A certeza de um emprego garantido no serviço público ao término do curso, era um fator que influenciava muito na escolha pela carreira do magistério. A normalista, como é tradicionalmente conhecida a sua aluna, perdeu muito do seu status social.

Tal perda de prestígio refletiu-se até nas modificações, que se passaram no seu uniforme escolar. O uniforme tradicional tinha um valor simbólico semelhante ao do uniforme militar. O uso do uniforme com todos os seus complementos era rigorosamente observado pela escola. Na década de 70, concomitantemente à perda do prestígio social da normalista, as escolas foram aceitando simplificar o uniforme como apoio das alunas. Constata-se, no entanto, que tornar o uniforme mais funcional só foi possível com a diminuição do valor social da normalista. Até então o uniforme mantinha-se praticamente inalterado há quase um século, na escola oficial mais antiga.

A perda do privilégio do acesso automático ao cargo público influenciou decisivamente no recrutamento das normalistas. Até então este recrutamento era feito quase que totalmente entre as jovens das classes favorecidas, como ainda é nas escolas normais particulares. Desde que as Escolas Normais Públicas não detêm mais o monopólio do pri

vilégio cultural que representava o cargo público de professor primário, deixaram de ser atraentes às jovens das classes mais altas. A evasão destas moças abriu espaço para as moças provenientes das classes baixas que só por esta razão são toleradas pela instituição.

Em alguns anos o recrutamento de alunas novas ficou tão difícil, tão poucas eram as jovens de classe média ainda interessadas no curso, que o recrutamento dirigiu-se especialmente às jovens de famílias de pouca renda. Fez-se as modificações que já foram vistas no exame de admissão.

Aquelas antigas professoras públicas, formadas pela Escola Normal, hoje já cursaram o 3º grau e, atualmente dão aulas da 5a. a 8a. séries ou no 2º grau. Outras ocupam funções técnicas e são: diretoras, orientadoras pedagógicas, psicólogas, fonoaudiólogas, médicas, assistentes sociais, etc... Houve uma mobilidade social provocada pela tentativa de recuperar e ou substituir os privilégios culturais perdidos.

Atualmente temos professoras carentes dando aulas para crianças carentes, o que é muito bom. A maioria das professoras primárias municipais residem próximo às escolas onde lecionam. Muitas foram nascidas e criadas nas mesmas condições que seus alunos. Falam a mesma linguagem e têm a mesma concepção do mundo porque vivem a mesma realidade social.

Estas novas professoras que agora se formam têm, a nosso ver, chances reais de realizarem um trabalho pedagógico melhor que suas antecessoras. Esta possibilidade tão

rica, não é aceita nem explorada no curso de formação de professoras.

A resistência da Escola Normal em avaliar corretamente a nova realidade de suas alunas e em prepará-las bem para a profissão que escolheram explica-se pela determinação da Escola em não trabalhar com a realidade social. No capítulo anterior tal atitude da instituição já foi bastante discutida.

A depreciação do professor primário é causada pela sua condição social desfavorecida. Uma diretora de uma escola particular especializada em pré-escolar disse-me que não aceita em seus quadros professores formados por Escolas Normas Públicas. Esta intolerância não deixa de ser coerente porque estas professoras não teriam nada a ver com crianças de classes altas.

No curso de formação de professoras seria preciso dotar objetivamente os alunos dos conhecimentos técnicos mínimos necessários ao bom desempenho do seu trabalho. Ressalta Belotti que mais importante que a necessidade de informação sobre como devem ensinar a criança é, sem dúvida, a análise de si mesmas e a revisão profunda de suas atitudes pedagógicas, que são, em última análise, as atitudes fundamentais para consigo mesmo e com a vida em geral.

A contribuição do psicólogo é essencial para classificar estes aspectos que ficam obscurecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos. Quem vai educar crianças, e, pela natureza própria do objeto da educação, deve ser preparado emocionalmente para que possa realizar-se como pes-

soa no seu trabalho. Salienta Belotti (1979) quais aspectos emocionais devem ser examinados e clarificados:

As ansiedades, as defesas, as reações às frustrações o significado da profissão abraçada, os ciúmes, as preferências, a agressividade, por vezes o sadismo, deveriam ser examinados e clarificados para que o relacionamento delas com as crianças fosse quanto possível límpido, não influenciado pelos problemas pessoais nem pelas distorções produzidas pelos métodos como elas mesmas foram educadas e que tendem a reproduzir. (p. 112).

Cabe sublinhar, finalmente, a ausência quase total do sexo masculino na Escola Normal. Isto nos leva a pensar que os homens não gostam da profissão de professor ou não vêm nela possibilidades de realização pessoal. Novamente Bellotti nos mostra que não é por isto que os rapazes não escolhem a carreira do magistério. O que influe muito no afastamento são as tradições sociais e culturais. Bellotti apresenta algumas razões que levam o rapaz a não lecionar em classes até a 4a. série.

...o julgamento social de uma profissão tem um peso enorme quando um adolescente resolve escolher, e muitas forças em torno dele o arrastam e o impelem. Neste caso, surge o medo do ridículo (é um "trabalho para mulher"), o temor de ver posta em dúvida a própria virilidade, o embaraço por se ver isolado em um grupo homogêneo pertencente a outro sexo; o risco de ser considerado extravagante ou mesmo "anormal" e por conseguinte ter de apresentar uma justificação para essa escolha e, afinal a mesquinhez da remuneração, considerada demasiadamente baixa para um homem. (p. 114)

Por outro lado deve-se deixar claro que o professor homem não deve ser colocado como uma alternativa da professora mulher mas como complemento necessário do processo educativo das crianças e adolescentes.

Finalmente, conclue-se que o psicólogo pode e deve clarificar e reavaliar com os alunos e com a instituição escolar, o significado da escolha profissional e o próprio significado da profissão de professor.

## Capítulo 6

### CONCLUSÃO.

Reportando-nos aos objetivos principais deste trabalho de elaborar uma dissertação sobre a função do psicólogo escolar que abordasse reflexiva e criticamente esta função e que sugerisse um novo enfoque para a prática da Psicologia Educacional consideramos que esta pretensão foi levada a termo.

Partimos de uma concepção fragmentadora da função do psicólogo escolar e da sua prática que pressupõe um modelo de psicólogo-tecnólogo, definido como aquele que aplica os princípios, técnicas da Psicologia ao âmbito escolar e que concebe a prática como um tipo de manejo benéfico destes recursos teóricos e técnicos com o poder de solucionar alguns males educacionais.

Desde os problemas enfrentados pelos professores novos ou experientes, pais aflitos até as responsabilidades e deveres dos administradores educacionais, a contribuição do psicólogo foi analisada em seu aspecto utilitário por autores como McFarland. De qualquer forma a colaboração do psicólogo limita-se a viabilizar tecnicamente a consecução dos objetivos educacionais específicos.

Outro autor, Robert S. Ellis, afirma que a função e a prática do psicólogo escolar consiste em indicar os métodos a empregar para que seja atingido, com a máxima eficácia, os resultados educacionais desejados. Já Ross Donald Green pretende que o psicólogo centralize sua prática na

facilitação destes resultados educacionais.

Sistematizando a função é a prática do psicólogo Juracy C. Marques organiza o quadro 1 em que situa o psicólogo e operacionaliza seu desempenho em campos educacionais determinados.

Nestas concepções reconstruímos um modelo de psicólogo escolar alheio aos objetivos, finalidades e valores do sistema educacional ao qual está inserido. Apontamos para as responsabilidades profissionais que deve assumir nos empreendimentos educacionais dos quais faça parte definidas pelo 3º e 4º princípios do seu Código de Ética e, principalmente, provenientes da sua função legal de promover orientação psicopedagógica.

Ressaltamos também para a conveniência da reformulação nas práticas de Psicologia Educacional com vistas a atender melhor as necessidades psicológicas, afetivas, emocionais, pessoais, sociais, culturais individuais e coletivas da população de um país subdesenvolvido. Sob este aspecto trouxemos as análises e contribuições de Moffatt e Fanon, respectivamente, sobre a identidade profissional do psicólogo e a inserção do seu trabalho na realidade do Terceiro Mundo.

Com este objetivo demonstramos a pertinência da discussão da função social da instituição educacional por parte do psicólogo escolar. Quando nos propomos a entender como se desenrola comumente a ação pedagógica pudemos observar que ela se transformou numa forma de inculcação de valores e habilidades. Neste contexto a ação do psicólogo

é exercida para reforçar e ou aprimorar este sistema educacional marginalizador.

Por outro lado entendemos como fundamental a revisão dos objetivos do trabalho do psicólogo escolar que nesta dissertação só pudemos definir de uma maneira ampla e geral. Necessário se faz continuar tal trabalho redefinindo mais precisamente os objetivos do trabalho do psicólogo escolar.

Concluimos que nesta dissertação foi possível sugerir um novo enfoque para a função e a prática do psicólogo educacional que não se apoie em idéias préconcebidas do homem, suas necessidades, suas aspirações, seus modos de ser e de viver ditadas pelo modelo educacional. A nosso ver, um enfoque que não reduza a integridade emocional, humana e física e que, principalmente, não tente modificar ou transformar o homem do Terceiro Mundo em um consumidor de idéias, valores e conceitos que não são os seus próprios.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELOTTI, Elena Gianini. Educar para a submissão, trad. Petrópolis: Vozes, 1975, 2a. ed.
- BLEGER, José. Psicohigiene y psicologia institucional. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1974, 3a. ed.
- . Temas de psicologia (entrevista y grupos). Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1977, 7a. ed.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. Orientação vocacional: a estratégia clínica. trad. São Paulo: Martins Fontes, 1977, 3a. ed.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. trad. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. Los estudiantes y la cultura. Barcelona: Editorial Labor, 1967, 1a. ed.
- . A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. trad. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- EISERER, Paul E. El psicólogo escolar. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A., 1971.
- ELLIS, Robert Sidney. Psicologia educacional. trad. São Paulo: Editora Nacional, 1963.
- FANON, Frantz. Os condenados da terra. trad. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, 2a. ed.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 2a. ed.

GREEN, Ross Donald. Psicologia da educação. trad. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

ILLICH, Ivan. Sociedades sem escolas. trad. Petrópolis: Vozes, 1973, 5a. ed.

LAPASSADE, Georges. Grupos, organizações e instituições. trad. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977, 3a. ed.

MARQUES, Juracy C. Psicologia educacional: contribuições e desafios/organização e comentários de Juracy C. Marques. Porto Alegre: Globo, 1980.

McFARLAND, Henry Stewart Noel. Teoria Psicológica & Prática educacional. trad. Porto Alegre: Globo, 1977.

MOFFATT, Alfredo. Psicoterapia do oprimido: ideologia e técnica da psiquiatria popular. trad. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:

Esther Frankel

Esther Frankel  
orientador  
PUC/RJ - Deptº Psicologia

Maria Helena Novaes Mira

Maria Helena Novaes Mira  
PUC/RJ - Deptº Psicologia

Circe Navarro Rivas

Circe Navarro Rivas  
PUC/RJ - Deptº Psicologia

Visto e permitida a impressão .

Rio de Janeiro, 24/11/81

Vera Maria Ferrão Candau

Vera Maria Ferrão Candau  
Coordenadora dos Programas de  
Pós-Graduação do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas.