

# **O PSICÓLOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

**NANCY VINAGRE FONSECA DE ALMEIDA\***  
**CARMÉLIA GONÇALVES DE LIMA\*\***

## **RESUMO**

Por considerarmos de fundamental importância a busca de novos projetos educativos que atendam às necessidades da classe trabalhadora, assim como oferecer contribuições à polêmica discussão sobre a relevância do trabalho realizado pelos especialistas da educação e, particularmente, pelo psicólogo escolar, é que nos propusemos a realizar a presente experiência.

O trabalho foi desenvolvido numa escola pertencente à rede municipal de ensino e situada na periferia de João Pessoa — Pb.

Nosso objetivo principal, ao relatar a experiência em questão, está na possibilidade de torná-la acessível não só aos educadores preocupados com o repensar da escola pública, mas principalmente, àqueles que aí atuam.

Embora tenhamos enfrentado momentos de grandes dificuldades no decorrer da experiência, ficamos com a certeza de que não apenas é possível, mas necessário envidarmos esforços para modificar as relações interpessoais existentes nas instituições escolares, decorrentes da forma burocrática de funcionamento adotada pelo sistema educacional brasileiro.

## **ABSTRACT**

The reasons for doing the present experiment were basically these: the fact that we consider of vital importance the search for new educational projects which will fulfill the needs of the working class, as well as the possibility of contributing to the polemic discussion on the relevance of the work done by specialists in education and, particularly the school psychologist.

---

\* Departamento de Psicologia da UFPb.

\*\* Ex-aluna do Curso de Psicologia da UFPb.

This study was carried out in a school which is part of the municipal school system located on the outskirts of João Pessoa — Pb.

The main object of reporting this experiment is to make it accessible not only to educators concerned with the public schools but specially to those who work in it.

Though we have been through some great difficulties during our experiment, we came to the conclusion that it is not only possible but necessary to make every effort to modify the interpersonal relationships existent in schools which are a result of the bureaucratic way of functioning adopted by the Brazilian educational system.

## 1. INTRODUÇÃO

Se analisarmos os objetivos da escola ao longo do processo histórico brasileiro, poderemos verificar que os mesmos foram idealizados e utilizados pela classe dominante para auxiliá-la na construção e manutenção da sociedade de classes (Freitag, 1984).

Dessa forma, a escola vem ocupando papel relevante não só na formação dos futuros dirigentes do país, oferecendo ensino diferenciado para as diferentes classes sociais, mas, principalmente, na difusão à classe dominada da ideologia necessária à perpetuação desse tipo de sociedade (Rasia, 1980).

Esse fato tem levado educadores, comprometidos com a luta por uma nova ordem social, a denunciarem constantemente tal situação e a apresentarem, mesmo que apenas no plano teórico, propostas para sua superação.

Assim, a construção de uma escola que sirva aos anseios e necessidades da classe trabalhadora, com vistas à superação de sua condição social, tem sido objeto de discussão de inúmeros autores (Mello, 1984; Arroyo, 1986; Libâneo, 1985; Saviani, 1984; Nosella, 1983; Almeida e Wanderley, mimeo).

Enquanto psicólogas, acreditamos que uma das possíveis contribuições à busca da escola necessária e desejada pela classe trabalhadora será a de procurarmos analisar, compreender e modificar as inter-relações que se estabelecem no seu interior que, em decorrência da forma burocrática de funcionamento incorporada pelo sistema educacional brasileiro, podem ser caracterizadas como fundamentalmente "desumanas" (Lapassade, 1977).

Historicamente, com o advento do capitalismo, a escola tornou-se uma instituição regida por normas que se referem especialmente às obrigações, aos horários, e ao emprego do tempo. As decisões sobre programas, instruções e regulamentos passaram a ser da responsabilidade de uma cúpula burocrática pedagógica, sem a participação efetiva daquele que está diretamente ligado ao ato educativo — o professor.

Voltamos novamente a Lapassade (op. cit.) para lembrarmos, com ele, que o grande desconcerto da burocracia e dos burocratas é a alienação que impingem aos seres humanos, ao negar-lhes o direito à decisão, à iniciativa e ao agir com

responsabilidade. "Essa apropriação no plano psicológico, essa apropriação das faculdades humanas de outrem, essa colocação dos grupos sociais reais entre parênteses ultrapassa de longe em nocividade tudo o que possa ser feito, tudo o que jamais tenha feito o capitalismo" (Lapassade, op. cit., pp. 201-202).

Em verdade, colocar os elementos fundamentais da educação "entre parênteses" foi o grande desastre para a educação escolar, na medida em que subvertem uma ordem de fatores naturalmente dispostos pela natureza mesma do processo educacional no sentido sócio-político:

Professor  $\longleftrightarrow$  aluno.

Para nós, uma das metas prioritárias dos psicólogos escolares, bem como de qualquer profissional da educação comprometido com a escola necessária à classe trabalhadora, deverá ser a de envidar esforços na recuperação da autonomia dos envolvidos diretamente na relação ensino-aprendizagem. A dinâmica de funcionamento implantada na instituição educacional brasileira contribuiu para que os psicólogos escolares pautassem seu trabalho no atendimento individual ao aluno considerado "problema". Subjacente a essa forma de atuação encontramos não só a crença de que a culpa pelo fracasso escolar está no próprio aluno, e no meio social do qual ele provém, como a de que a instituição está isenta de qualquer responsabilidade por tal fracasso.

Tal postura, representada não apenas por psicólogos escolares, mas também pelos demais especialistas da educação (orientadores educacionais, supervisores educacionais, etc.) vem recebendo críticas de diversos autores que, com seus questionamentos, têm oferecido contribuições no repensar da escola pública (Almeida, 1982; Balzan, 1985; Silva, 1985; Pimenta, 1985; Garcia, 1985).

O relato apresentado a seguir teve por objetivo oferecer novos elementos para tais questionamentos na medida em que com a experiência relatada nos propusemos contribuir para:

- a) o fortalecimento e/ou surgimento de novas formas de relacionamento entre os diferentes membros de uma instituição escolar, que possibilitassem a reflexão sobre o significado da escola inserida na sociedade de classes;
- b) a formação e implementação de uma equipe interdisciplinar, através da discussão e elaboração de um projeto de trabalho coletivo;
- c) a recuperação da autonomia dos professores e especialistas, enquanto educadores e principais responsáveis pelo processo educacional.

## 2. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho foi desenvolvido durante o ano de 1987 numa escola da rede municipal situada na periferia da grande João Pessoa.



A escola atendia uma clientela de baixa renda e funcionava nos turnos da manhã (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries), tarde (4.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries) e noite (6.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries).

Participaram da experiência três grupos distintos:

a) SOE/SAP\* (1 orientadora educacional, 1 psicóloga, 2 assistentes sociais e 3 supervisores educacionais), b) equipe administrativa (1 diretor geral e 3 diretores adjuntos) e c) professores do turno da manhã\*\*

Nos primeiros contatos com a instituição, verificamos que os diferentes subgrupos já possuíam uma dinâmica de trabalho que consistia em: a) reuniões semanais entre equipe técnica (SOE/SAP) e equipe administrativa, onde eram relatadas e avaliadas as atividades desenvolvidas durante a semana, assim como discutidas questões de ordem burocrática; b) reuniões semanais da equipe técnica, onde eram planejadas as atividades a serem realizadas na semana subsequente; c) reuniões bimestrais entre professores e equipe técnica, com o objetivo de avaliar o trabalho desenvolvido durante o bimestre e d) reuniões quinzenais entre alguns integrantes do SOE e direção com o Conselho Comunitário, tanto para conhecer melhor suas necessidades, como para estabelecer maior vínculo escola X comunidade.

A partir de informações obtidas de contatos individuais mantidos com diferentes membros da instituição, elaboramos um primeiro diagrama explicativo das inter-relações existentes entre os diferentes subgrupos da escola, bem como dos diferentes elementos desses subgrupos com seus respectivos coordenadores (ver Figura 1).

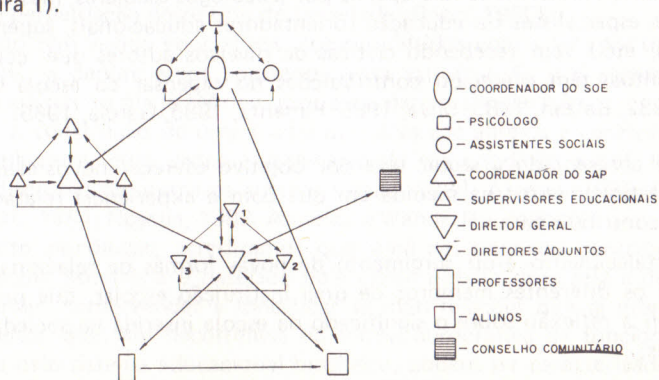


Figura 1 — Diagrama explicativo das inter-relações entre os diferentes subgrupos da escola, bem como entre os diferentes elementos desses subgrupos com seus respectivos coordenadores.

\* SOE — Serviço de Orientação Educacional, composto por 1 orientadora educacional, 1 psicóloga e 2 assistentes sociais.

SAP — Serviço de Apoio Pedagógico, composto por 3 supervisores educacionais.

\*\* Houve variação na composição dos diferentes subgrupos no decorrer da experiência por motivo de remanejamentos realizados pela Secretaria da Educação.

Pela Figura 1 podemos notar que as inter-relações eram descritas como fundamentalmente "harmoniosas", não se podendo identificar grandes conflitos tanto intra como intergrupos. Isso pode ser constatado se observarmos que as setas indicativas de relações bilaterais\* aparecem para a maioria dos subgrupos. Apenas as relações entre SOE X alunos e professores X alunos foram identificadas como unilaterais\*\*.

Os contatos iniciais mantidos com os diferentes elementos da escola nos permitiram não apenas descrever a forma como eles explicitavam suas relações, como garantir nossa participação na dinâmica de reuniões já estabelecida.

À medida que procurávamos nos envolver numa "verdadeira" relação de trabalho com esses educadores, participando ativamente das reuniões dos diferentes subgrupos, registrávamos o maior número de informações possíveis que pudessem nos auxiliar tanto a conhecer o trabalho desenvolvido na escola, como a aprofundar a compreensão das inter-relações entre os diferentes elementos.

Nossa participação nessas reuniões se dava principalmente através de comentários, sugestões ou, ainda, pela explicitação, à medida do possível, das discordâncias surgidas durante esses encontros.

Subjacente a essa atitude está nossa crença de que é necessário abandonarmos a posição tão questionada de "neutralidade" do pesquisador buscando formas alternativas de produção do conhecimento, já que o que vem sendo produzido sob essa ótica não tem contribuído de forma significativa para alterar as condições em que se encontram nossas escolas públicas.

Após cada reunião ou contato individual com os educadores procurávamos registrar principalmente: a) trabalhos que vinham realizando na escola; b) sugestões apresentadas; c) queixas sobre colegas de trabalho e d) dificuldades encontradas no exercício profissional. O Quadro 1 exemplifica como essas informações eram organizadas.

A análise permanente do conjunto das informações nos auxiliava a definir as contribuições que poderíamos oferecer, enquanto psicólogas, no decorrer de nossa permanência naquela instituição.

Depois de participarmos de algumas das reuniões dos subgrupos, elaboramos um novo diagrama explicativo das inter-relações inter e intragrupos, o qual se contrapunha ao apresentado na Figura 1 (ver Figura 2).

Duas possíveis explicações podem ser levantadas para essas discrepâncias e que em hipótese alguma devem ser compreendidas como mutuamente exclusivas. A primeira delas é que a forma de coletar as informações pode ter sido responsável por tal alteração, ou seja, enquanto para a construção da Figura 1 utilizaram-se apenas informações obtidas a partir de contatos individuais com educadores da escola, para a Figura 2 as informações foram adquiridas também através da participação nas reuniões dos diferentes subgrupos.

\* *relação bilateral* — possibilidade de iniciar ou manter contato e/ou emitir opiniões, propostas, regras, etc., por qualquer um dos membros envolvidos no(s) ato(s) racional(is).

\*\* *relação unilateral* — quando a situação definida acima ocorre apenas numa direção, ou seja, são sempre emitidas por um lado e acatadas pelo outro.



QUADRO I  
EXEMPLIFICAÇÃO DOS QUADROS ELABORADOS PARA REGISTRO DAS INFORMAÇÕES  
OBTIDAS COM OS DIFERENTES ELEMENTOS DA ESCOLA

Tipos de informações obtidas	Descrição do Trabalho Realizado na Escola	Sugestões Apresentadas	Queixas sobre Colegas de Trabalho	Dificuldades Encontradas no Exercício Profissional
Educadores				
Professores	Usa Metodologia mais "crítica". Recusa-se a utilizar prova para o aluno fazer "X".	Colocar aluno indisciplinado no "gelo" Chamar mãe de aluno para fazer reclamação	Os professores não são informados sobre o trabalho realizado pelo SOE	Alunos não prestam atenção ao conteúdo que está sendo explicado
Psicólogo	Atende alunos encaminhados por outros educadores Preenche relatórios de acompanhamento dos alunos	Necessidade de introduzir outra linha de trabalho no SOE		Sente-se "perdida". Alguns alunos precisam de acompanhamento sistemático mas não há condições
Assistentes Sociais	Chama mãe de aluna indisciplinada para conversar e pede para aconselhar a filha a se afastar das más companhias	Necessidade de conscientizar os pais sobre o comportamento dos filhos		
Orientadora	Preenche relatórios de acompanhamento acadêmico dos alunos	O trabalho do SOE deve ser com o aluno e não com o professor	Há vazamento de informações do SOE para a direção	Não se trabalha em equipe. O trabalho não avança. O número de técnicos é insuficiente para atender todos os problemas
Supervisores	Participa do horário de planejamento dos professores solucionando as dúvidas de quem as apresenta	É preciso haver mais integração na equipe técnica	Prof. <sup>a</sup> x não sabe dar aula nem fazer planejamento Crítica prof. <sup>a</sup> por não querer fazer prova de múltipla escolha	Sente-se rejeitada pelos professores
	Dá transferência forçada a aluno considerado indisciplinado Encaminha aluno para psicólogo	É preciso passar textos de reflexão para os alunos da noite	Representantes do SOE não têm comparecido no período da noite	

Obs.: Os conteúdos das colunas referentes aos diferentes tipos de informação não estão necessariamente vinculados a apenas um elemento de cada categoria profissional representada na coluna educadores.

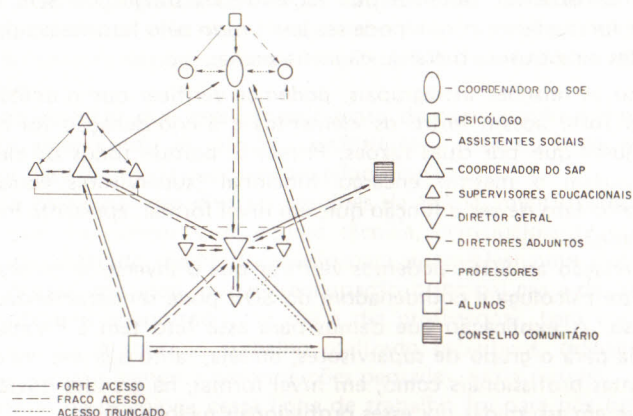


Figura 2 — Diagrama explicativo das inter-relações intra e intergrupos da instituição, elaborado a partir de informações obtidas em contatos individuais e/ou reuniões dos diferentes subgrupos.

A segunda explicação está relacionada ao nosso tempo de permanência na escola. É possível que, gradativamente, tenhamos passado a ser percebidos como elementos efetivos da instituição e, assim, a necessidade de encobrir conflitos ou até mesmo apresentar uma falsa imagem tenha sido amenizada.

Para construção da Figura 2 foi necessário revisarmos as definições de relação uni ou bilateral anteriormente mencionadas, na medida em que percebemos haver maior complexidade nas inter-relações do que a representada pela Figura 1.

Assim, a definição anterior foi ampliada uma vez que identificamos diferentes níveis na possibilidade de "iniciar e/ou manter contatos, emitir opiniões ou propor regras pelos membros envolvidos num ato relacional", o que foi caracterizado como diferentes tipos de acesso\*.

As setas indicativas dos diferentes tipos de acesso nos apontam uma forma autoritária de relacionamento entre os subgrupos. Tal fato pode ser percebido se observarmos que, em geral, a indicação de forte acesso está relacionada à hierarquia funcional existente na instituição (diretor → coordenador de subgrupo → professores → alunos).

\* **forte acesso** — quando um dos elementos (ou subgrupo) envolvido no ato relacionado tiver maiores chances, do que seu parceiro, de iniciar e/ou manter contatos, emitir opiniões ou propor regras.

**fraco acesso** — quando um dos elementos (ou subgrupos) envolvido no ato relacionado apresentar chances menores, do que seu parceiro, de iniciar e/ou manter contatos, emitir opiniões ou propor regras.

**acesso truncado** — "quando apenas um" elemento (ou subgrupo) do ato relacional detém a possibilidade de iniciar e/ou manter contatos, emitir opiniões ou propor regras.



Podemos observar também que há entre os subgrupos SOE e SAP uma relação de forte acesso, o que pode ser justificado pelo fato de ocuparem postos equivalentes na estrutura hierárquica institucional.

Quanto às relações intragrupais, podemos verificar que o único grupo que apresentou forte acesso entre os elementos e a coordenação foi o SAP. Isto talvez se justifique por duas razões. Primeiro, porque todos os elementos do grupo possuíam o mesmo encargo funcional (supervisores educacionais) e segundo, pelo fato de ser a função que, em nível formal, apresenta maior clareza na sua definição.

Com relação ao SOE, podemos verificar que o inverso se coloca. Apenas a relação entre psicóloga e coordenadora do SOE pode ser caracterizada como de forte acesso. A explicação que damos para esse fato tem a mesma direção à apresentada para o grupo de supervisores, ou seja, tanto o grupo era constituído por diferentes profissionais como, em nível formal, há grandes dúvidas sobre as funções a serem assumidas por esses profissionais na instituição.

Vale destacarmos, nesta análise, a relação de forte acesso do SAP para o grupo de professores e de fraco acesso na direção inversa. Tal relação foi assim caracterizada principalmente ao considerarmos o tipo de orientação oferecida por esse grupo aos professores.

O SAP apresentava-se não só como aquele que detinha as informações e regras a serem cumpridas, definidas pela Secretaria da Educação, como o que tinha "competência" para solucionar os problemas didáticos enfrentados pelos professores.

Levando em consideração o quadro de relações apresentado pela Figura 2, optamos por uma participação mais ativa nas reuniões da equipe técnica com os seguintes objetivos em mente:

- a) fortalecer a relação entre SOE e SAP já existente, a fim de que discutissem a viabilização de um projeto educativo único para a escola.
- b) amenizar os conflitos intra-grupais do SOE e discutir o significado de se trabalhar numa equipe interdisciplinar.

No decorrer das reuniões procurávamos, à medida do possível, levantar questões de discussão sobre: a) funcionamento da escola (objetivos, entraves e relevância), b) trabalho realizado pelos técnicos (objetivos e pertinência), c) problemas dos alunos (identificação e sugestões para solução) e d) problemas com professores (identificação e sugestões para solução).

À medida que essas questões eram apresentadas e discutidas procurávamos, ainda, identificar e explicitar possíveis fontes de conflito intragrupais, bem como levar os membros participantes a discutir soluções para as mesmas.

A título de exemplo, citamos o caso da difícil relação entre a coordenação do SOE e uma assistente social. Esta era acusada pela coordenação, de "levar informações" do SOE para o diretor uma vez que mantinha relações afetivas com o mesmo; fato esse que facilitava uma interferência mais direta do diretor sobre

as decisões a serem tomadas pelo SOE. O problema foi debatido e o grupo decidiu ser fundamental não haver "vazamento de informações" tendo todos os elementos se comprometido a manter sigilo sobre os conteúdos merecedores de tal atenção.

Podemos perceber que esse procedimento de explicitação e discussão dos conflitos foi amenizando as relações conflituosas existentes e permitindo um espaço maior para discussão das questões educacionais.

Além de participar das diversas reuniões da escola, mantínhamos contatos individuais com os membros da equipe técnica, principalmente com os que houvessem demonstrado maior disposição para se envolver num trabalho interdisciplinar. Nesses contatos, nossa preocupação principal era a de trocar idéias sobre os problemas encontrados no dia a dia profissional, bem como levá-los à reflexão constante sobre o trabalho realizado (objetivos, relevância social, propostas de encaminhamento para soluções pensadas, entre outras).

O empenho da psicóloga nessa linha de trabalho foi para nós fundamental, na medida em que tinha forte acesso junto a coordenação do SOE e junto ao SAP.

Outro fato importante para o fortalecimento da equipe técnica foi a decisão de se registrarem os assuntos discutidos nas reuniões e se elaborarem "textos de reflexão" como desencadeadores das reuniões subseqüentes. Nesses textos, elaborados por um ou mais membros definidos no início de cada reunião, deveriam estar contidos, principalmente, os problemas levantados pelos diferentes técnicos e sugestões apontadas para solução.

Elaboramos o primeiro texto por duas razões principais. Primeiro, porque houve resistência dos técnicos para se candidatarem à sua elaboração e segundo, por acreditarmos que poderíamos oferecer um modelo de texto que, além de diminuir a resistência à redação, estimularia uma participação mais ativa nas reuniões.

Para atingir esses objetivos, redigimos um texto utilizando uma linguagem bastante acessível procurando relacionar as sugestões apresentadas aos seus respectivos autores.

Os textos tiveram papel importante na medida em que permitiram uma avaliação constante do trabalho realizado pela equipe técnica, assim como auxiliavam na identificação e decisão de encaminhamentos a serem dados aos principais problemas levantados.

A relação distanciada entre equipe técnica x professores foi eleita como merecedora de atenção especial não só por ser a queixa mais freqüente dos técnicos:

"os professores não acreditam no trabalho do SOE; eles acham que a gente não faz nada",

mas também como resultado de discussões precedentes, onde se apontava ter o professor um papel fundamental na melhoria do ensino.



Assim, a definição de uma linha de trabalho a ser utilizada com os professores foi o tema principal das reuniões subseqüentes. No decorrer dessas reuniões também houve possibilidade de questionamento do modelo clínico de trabalho adotado pela maioria dos técnicos (orientação individual de alunos considerados "problemas"), explicitando-se os pressupostos subjacentes a esse tipo de orientação.

Como resultado dessas discussões, as seguintes decisões foram tomadas:

A. Modificar a forma de planejamento adotada pelo SAP.

A principal questão aqui levantada foi a necessidade de se envidarem esforços para recuperar a autonomia do professor. Nossa crença era que só com uma participação ativa nas decisões sobre objetivos educacionais, conteúdos a serem transmitidos e técnicas de ensino, é que o professor poderia se envolver efetivamente na atividade de ensinar.

B. Realização de reuniões permanentes com os professores

Essas reuniões teriam como objetivos principais: a) discutir a nova proposta de planejamento; b) facilitar a aproximação técnicos x professores e c) criar um espaço onde os professores pudessem colocar suas opiniões, sugestões, dificuldades e críticas.

A primeira reunião com os professores foi realizada num clima de muita tensão, onde as atitudes predominantes foram a denúncia e a auto-defesa. Professores se acusavam entre si e acusavam os técnicos que, por sua vez, se defendiam e, embora com menor freqüência, repassavam as denúncias.

Procurávamos, sem muito sucesso, levá-los a discutir as possíveis razões desses conflitos, assim como a levantar sugestões para sua resolução. Conseguimos, quando muito, garantir apenas a ocorrência de uma nova reunião.

À medida que outras reuniões foram sendo realizadas — ora sendo planejadas pelos técnicos, ora pelos professores — os conflitos foram diminuindo e pôde-se discutir a proposta de revisão da forma de planejamento adotada na escola.

Nessa perspectiva, decidiu-se que o planejamento seria realizado por série, e que os técnicos se subdividiriam para dar assessoria aos diferentes subgrupos de professores. Dessa forma, optamos por participar, juntamente com a psicóloga da escola, do planejamento das primeiras séries.

A partir da implementação desse novo modo de proceder, pudemos perceber dois grupos principais de dificuldades da equipe técnica. Um deles foi o de superar a forma de planejamento anteriormente adotada. Observamos casos onde, ao invés de o professor copiar dos livros (ou de planejamentos de anos antecedentes) o plano de atividades da semana, recebia do assessor do grupo (técnico responsável) a relação de atividades previamente elaborada.

Outro grupo de dificuldades observado, embora de forma menos explícita e sistemática, foi que esse procedimento mais flexível de planejar causava mais

insegurança aos técnicos. Isso talvez se explique pelo fato de que tal condição exigia maior domínio de conteúdos programáticos, objetivos, relevância e técnicas de ensino.

Quanto ao primeiro grupo de dificuldades procurávamos, durante as reuniões da equipe técnica, criar condições para se discutir o que significava, efetivamente, promover a autonomia do professor. A nosso ver, não se tratava de perguntar a este se concordava ou não com as atividades sugeridas pelos técnicos, mas levá-lo a refletir e tomar decisões sobre *quais* (conteúdos), *como* (atividades) e por *quê* (relevância) agir dessa ou daquela maneira.

Com relação ao segundo grupo de dificuldades, nossa contribuição foi menos significativa. Havia necessidade de uma análise mais detalhada das mesmas e dispunhamos de pouco tempo para isso. Com a proximidade do término do ano letivo e aumento das atividades burocráticas a serem cumpridas pelos técnicos, restringiram-se as reuniões e isso dificultou a possibilidades de discussões mais aprofundadas sobre tais questões.

Na última reunião de que participamos, ficou decidido que no início do ano seguinte a equipe técnica tentaria elaborar um projeto de trabalho que atendesse aos três turnos da escola e, que seguisse direção semelhante ao que vinha sendo desenvolvido.

Com o final do ano letivo, fomos obrigadas a interromper o assessoramento prestado a essa escola e, para nosso pesar, tomamos conhecimento de que a Secretaria da Educação realizou o remanejamento de vários integrantes da equipe técnica e que, dessa forma, o trabalho perdeu continuidade. cremos, contudo, que algumas sementes plantadas no decorrer da experiência haverão de ser cultivadas pelos membros que se mantiveram na instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades que a burocracia, incorporada pelas instituições educacionais, impõe ao desenvolvimento de um trabalho voltado às necessidades educacionais das crianças da classe trabalhadora, pudemos perceber, com a presente experiência, que há possibilidades reais para sua superação na medida em que os educadores se dispuserem a buscar novas alternativas para sua prática profissional.

Vencer a institucionalização das relações interpessoais decorrentes do modo de proceder burocrático, se coloca como um desafio aos psicólogos e especialistas da educação em geral. A nosso ver, isso só será possível através de uma avaliação crítica permanente do trabalho realizado.

O registro e análise sistemática das inter-relações ocorridas na escola foi o que nos possibilitou, na presente experiência, a realização de uma tal avaliação.

Vale ressaltar, contudo, que apenas esse fato não teria permitido os avanços conseguidos. Acreditamos que nossa participação foi significativa não apenas porque criássemos condições para que os problemas e necessidades da instituição fossem debatidos e avaliados mas, principalmente, porque, procuramos, em



todos os momentos, envolver os participantes da experiência na realização de um projeto de trabalho coletivo em que ficou claramente posto o valor de cada participação.

A desconsideração social imposta aos educadores hoje, representada pelos baixos salários e precárias condições de trabalho, retira-lhes a motivação para se envolverem num projeto educativo que necessita ser, no mínimo, audacioso.

A realização bem sucedida de qualquer projeto só será possível se recuperarmos a auto-estima, a confiança e a competência de nossos educadores. Para isso, é necessário tirarmos o professor de "entre os parênteses" em que está hoje colocado para que ocupe um papel ativo, e dessa forma mais humano, nas decisões sobre as questões educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, N. V. F. *O Psicólogo na Instituição Escolar: um estudo descritivo de sua prática profissional*. Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba, 1982.
- Almeida, N. V. F. e Wanderley, L. M. *A formação do educador: realimentando a discussão*. (mimeo).
- Arroyo, M. (org.) *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.
- Balzan, N. C. Perfil do Supervisor Necessário. *Cadernos do CEDES*, n.º 7, 1985.
- Freitag, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Ed. Moraes, 1984.
- Garcia, R. L. Orientação Educacional — afinal, a quem serve? *Cadernos do CEDES*, n.º 6, 1985.
- Lapassade, G. *Grupos, Organizações e Instituições*. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1977.
- Libâneo, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1985.
- Mello, G. N. *Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- Nosella, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação e Sociedade*, 14, 1983.
- Pimenta, S. G. Orientador educacional como trabalhador intelectual. *Cadernos do CEDES*, n.º 6, 1985.
- Rasia, J. M. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. *Cadernos do CEDES*, ano 1, n.º 2, 1980.
- Saviani, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez / Autores Associados, São Paulo, 1984.
- Silva, T. R. N. Especialistas do ensino em questão. *Cadernos do CEDES*, n.º 6; 1985.