

## Subcultura Escolar: desafios à atuação do psicólogo na escola

Zilda A.P. Del Prette

Universidade Federal de Uberlândia - BRASIL

O propósito desta exposição é o de apresentar algumas reflexões resultantes de pesquisas e relatos de intervenções sobre a instituição escolar, em suas implicações para a atuação do psicólogo escolar/educacional (PEE).<sup>1</sup> Mais precisamente, trata-se de um ensaio sobre a temática da subcultura escolar, considerando-se o contexto educacional brasileiro e privilegiando-se, na análise, categorias próprias ao campo da Psicologia.

A preocupação com a subcultura escolar é decorrência de pesquisas da autora sobre componentes encobertos da ação educativa do professor,<sup>2</sup> entendida como "um processo que envolve interdependência entre comportamentos abertos e encobertos pelos quais o professor idealiza, planeja, implementa e avalia condições de ensino orientadas para a consecução de determinados objetivos" (Del Prette, 1990, p.6).

Dessa concepção geral foram elaboradas duas categorias que têm se mostrado úteis para diferenciar e estabelecer relações entre variáveis do professor e variáveis do contexto sociohistórico em sua influência sobre a ação educativa que se processa na escola. Essas categorias são a *intencionalidade*, definida em termos do grau em que o professor orienta sua ação educativa para os objetivos que ele pessoalmente valoriza e o *compromisso*, em termos do grau em que ele investe nas condições de ensino virtualmente sob seu controle.

A preocupação com os eventos privados da ação educativa baseia-se na compreensão de que concepções, atitudes, valores, crenças dos educadores podem constituir importantes fatores das características do processo e da natureza dos produtos educacionais. Situando-se tal preocupação em uma perspectiva que buscar superar tanto o psicologismo como o sociologismo,<sup>3</sup> os eventos privados do professor assumem o status de variáveis intervenientes, cuja análise não pode excluir a origem social desses eventos, nem sua relação com outros fatores do contexto em que a ação educativa ocorre. Assim, o grau de intencionalidade e de compromisso do professor tem sido considerado como efeito da interação entre *variáveis do professor*, pertinentes à sua formação e experiência (aqui incluindo-se tanto o seu desempenho manifesto e o seu conhecimento acadêmico como as suas atitudes, concepções, sentimentos, atribuições etc., em relação à educação, escola, clientela e à sua própria função e inserção no processo educacional), e *variáveis do contexto sociohistórico* que facilitem ou restrinjam a sua ação educativa (como os recursos materiais, o ideário pedagógico, o controle institucional sobre a atuação do professor, as condições de trabalho etc.).

Uma perspectiva interacionista entre esses dois conjuntos de variáveis remete, necessariamente, à impor-

tância de considerar a *subcultura escolar*, que, derivada de uma concepção antropológica e sociológica de cultura, poderia ser elaborada em termos *das práticas, concepções, atitudes, valores e crenças que estão presentes no contexto escolar e que são por ele realimentados*.

A subcultura escolar constitui um desafio à atuação do psicólogo escolar já que ele próprio, quando inserido nesse contexto, pode assimilar tanto os aspectos positivos do processo escolar (no sentido de uma dinâmica que impele ao crescimento) quanto os negativos (como comportamentos e sentimentos que levam ao marasmo e à descrença restringindo possibilidades de inovação). Esse desafio aponta para a necessidade de desvendar as articulações entre discursos e práticas, entre aspectos racionais e irracionais, entre sentimentos, pensamentos e ações, entre dimensões do saber, do saber ser e do saber fazer dos atores sociais que fazem a escola e que, como sujeitos do processo educativo, constituem alvos da atuação dos profissionais comprometidos com a função da educação escolar como coadjuvante de mudança social.<sup>4</sup> A complexidade da subcultura escolar exige, do PEE, um referencial que oriente a análise e a intervenção. Um instrumento potencialmente útil e crescentemente explorado nesse sentido é a abordagem conceitual e metodológica das representações sociais.

As representações sociais, conforme concebidas por Moscovici e outros teóricos da área,<sup>5</sup> articulam, dialeticamente, o funcionamento intra-individual aos pro-

<sup>1</sup> A denominação psicólogo escolar/educacional (PEE) tem sido utilizada e justificada pela autora como alternativa aos termos Psicologia Escolar e Psicologia Educacional (ver Del Prette, 1993).

<sup>2</sup> O projeto geral, financiado pelo CNPq através de Bolsa de Pesquisa e Bolsas de Iniciação Científica, inclui dois subprojetos: o primeiro, de caracterização de eventos privados do professor relacionados à sua *intencionalidade e compromisso* (ver definição acima) e o segundo, de sistematização de um programa de intervenção voltado à promoção dessa intencionalidade e compromisso.

<sup>3</sup> Esses termos estão sendo utilizados, respectivamente, no sentido de uma ênfase na dimensão psicológica que exclui sua articulação com fatores-culturais ou de uma ênfase na dimensão sociológica que ignora o papel do sujeito e de variáveis psicológicas em interação com aqueles fatores.

<sup>4</sup> O conceito de mudança social tem se prestado a inúmeras tendências ideológicas, tanto conservadoras como revolucionárias. Para a autora, a mudança social tem um sentido de transformação nas relações de poder, o que, em uma sociedade de classes, implica instrumentalizar as classes subalternas e os excluídos em geral para a participação nos processos decisórios e para a conquista de níveis mais equitativos de acesso aos produtos materiais e culturais da civilização.

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, Moscovici (1984); Harré (1984); Jodelet (1989); Farr (1984). Pesquisas e análises sobre representações sociais têm sido conduzidas no âmbito da Psicologia no país (ver, entre outros, Spink, 1993).

cessos intersubjetivos e sociais mais extensivos. No caso da subcultura escolar, esse referencial pode facilitar a compreensão da interdependência entre as práticas, ações e situações diretamente observáveis no cotidiano escolar e o universo simbólico consensualmente compartilhado e continuamente reconstruído através das relações sociais vivenciadas nesse contexto.

Uma característica das representações sociais, apontada pelos estudiosos da área, é a presença inevitável de contradições, incoerências ou inconsistências entre suas muitas dimensões e entre elementos de uma mesma dimensão. Assim, é possível encontrar, na subcultura escolar, a coexistência de concepções cientificamente sustentáveis sobre um objeto ao lado de racionalizações e atribuições de senso comum, ou ainda, concepções e atitudes que poderiam ser qualificadas como *progressistas*<sup>6</sup> ao lado de outras nitidamente conservadoras. Essas incoerências ou contradições revelam subconjuntos de representações mais estáveis ao lado de outras mais instáveis que denotam o seu caráter de contínua reconstrução.

Além das contradições internas ao discurso, a análise da subcultura escolar permite identificar também inconsistências entre o discurso e a prática dos educadores, em que se percebe a facilidade com que novas propostas e projetos pedagógicos são assimilados em nível do discurso, em contraste com a dificuldade de sua tradução no cotidiano das práticas escolares.<sup>7</sup> Por outro lado, as representações contrárias à transformação das práticas ritualísticas tradicionais, comuns no contexto escolar, podem ser entendidas como um reflexo dessa dificuldade e também como uma estratégia de sobrevivência e adaptação às condições reconhecidamente adversas e restritivas que caracterizam o sistema público de Educação no Brasil.

O caráter contraditório das representações sociais, aí incluindo-se as relações entre discursos e práticas, podem funcionar como ponto de apoio para tentativas ou propostas de mudança na prática escolar. Embora um discurso predominantemente progressista (no sentido anteriormente explicitado) não se configure como condição suficiente para a implementação de práticas alternativas, há evidências de que a exploração das contradições internas ao discurso e entre discurso e prática (Del Prette, 1992) pode constituir uma estratégia eficaz na maximização da intencionalidade e do compromisso do professor.

Com base no conceito de ação educativa apresentado no início deste trabalho e na perspectiva assumida quanto à função social defendida para a educação escolar, alguns objetos representacionais podem ser considerados particularmente críticos na compreensão e intervenção sobre a prática escolar. Dentre esses objetos podem-se destacar as concepções, atitudes, valores e crenças relativos:

- à função social da escola e seus objetivos educacionais;
- ao conhecimento e ao processo de construção de conhecimento;

- ao processo de ensino e de aprendizagem;
- aos objetos específicos de conhecimento escolar;
- às características da clientela;
- ao sucesso ou fracasso escolar;
- ao papel do professor e seu grau de autonomia e controle sobre o processo e os produtos educacionais.

A competência profissional do psicólogo supõe a capacidade de apreender o implícito, os conflitos e as contradições que se expressam na prática de sala de aula, nas relações sociais da escola, na organização do trabalho coletivo, nas bases de conhecimento subjacentes à condução de um processo educativo etc. Entendendo-se que as representações sociais não fluem independentemente das práticas, relações, ações e situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar, mas que são construídas e reconstruídas em função dessa realidade, como explorar adequadamente essa articulação? Alguns estudos e relatos de intervenções sobre diferentes dimensões da prática escolar, disponíveis na literatura, apresentam resultados que parecem ter alterado, ou poderiam ser orientados para alterar representações presentes na subcultura escolar, embora seus autores possam não ter enfatizado tal aspecto.

Os estudos e intervenções sobre currículo oculto (Crockenberg e Bryant, 1979; Bonazzi e Eco, 1980; Apple, 1982; Giroux, 1987) e sobre as relações de trabalho na escola (Zanotto, 1985; Almeida e Lima, 1988) e os programas de análise institucional (Neves e cols., 1987; Silva e cols., 1989) e de desenvolvimento do julgamento moral de professores (Biaggio, 1983) constituem exemplos de trabalhos que podem ser canalizados para fortalecer concepções e atitudes favoráveis a uma visão progressista quanto à função social da escola e para promover o compromisso dos agentes educativos (não somente os professores mas também os demais segmentos da escola) com um projeto pedagógico específico coerente com essa função.

<sup>6</sup> O termo progressista é usado, neste trabalho, no sentido dado originalmente por Snyders (1974) e assumido por educadores brasileiros como Libâneo (1984); Mello (1984), Gadotti (1984), entre outros. Como ideário pedagógico, refere-se a um posicionamento crítico, porém não reprodutivista, quanto às relações entre Educação, Escola e Sociedade. De acordo com essa perspectiva, a Educação, como prática social inscrita no contexto de outras práticas, é reconhecida como determinada por fatores macro-estruturais, porém, também, dialeticamente, como determinante de outros processos e, particularmente, como coadjuvante do processo de mudança social (no sentido anteriormente referido). Aplicado ao contexto escolar, esse posicionamento implica assumir o desafio da concretização dessa função, explorando-se as possibilidades de reconstrução da prática escolar. Embora essa preocupação geral represente um ponto de consenso entre os educadores ditos progressistas, as propostas mais específicas, disponíveis na literatura, apontam para a multiplicidade, a diversidade e mesmo a divergência (Del Prette, 1990) quanto à sua tradução na prática escolar.

<sup>7</sup> Um exemplo dessa dificuldade pode ser encontrado no estudo de Del Prette e Del Prette (1994) junto a professores da rede pública, em que se evidenciou o contraste entre a valorização e o relato de implementação de formas alternativas de interação social em sala de aula.

Os estudos sobre profecias auto-realizadoras (Brito e Lomônaco, 1983; Rosenthal e Jacobson, 1985), os bem-sucedidos programas de alfabetização junto a repetentes (Leal, 1982; Franchi, 1984; Leite, 1985) e outras intervenções que levam o professor a observar melhor os alunos (Teberoski e Cardoso, 1989; Machado, 1992) são trabalhos que podem envolver, em maior ou menor grau, a alteração de concepções sobre os fatores do sucesso ou fracasso escolar, em particular, sobre a importância da metodologia, da natureza e da qualidade das relações professor-aluno enquanto determinantes intra-escolares relativamente excessíveis ao controle do professor.

Programas de intervenção do tipo problematização da prática, conduzidos pela autora deste trabalho, têm levado o professor a examinar a sua própria prática, a explicitar suas concepções, a propor, planejar e implementar alternativas pedagógicas, alterando, em última instância, sua percepção quanto ao próprio grau de autonomia e controle sobre o processo e os produtos educacionais.

Esses exemplos fornecem pistas sobre alternativas de intervenção a nível das práticas, relações sociais, valores, sentimentos, concepções, etc, presentes no contexto escolar, além de introduzirem novas questões de pesquisa que apontam para a necessidade de uma melhor avaliação da subcultura escolar, de seu grau de suscetibilidade a mudança e de variáveis a ela relacionadas.

Em resumo, pode-se afirmar que a subcultura escolar impõe diferentes níveis de desafios à atuação do PEE. Compreender essa subcultura e intervir sobre suas diferentes dimensões implica em reconhecer que, se as representações são construídas no cotidiano das práticas e relações empiricamente vivenciadas, elas serão mais provavelmente transformadas através de novas e significativas experiências que podem e devem ser promovidas nesse contexto. A concretização de tais experiências impõe ao PEE a necessidade de se integrar a outros profissionais da instituição escolar, o que demanda uma atuação interdisciplinar, em si mesma já reconhecida como um desafio adicional à construção de sua identidade profissional.

Quaisquer dessas alternativas sugerem que, apesar dos desafios a serem superados, o PEE é ou pode ser {mais} um agente de promoção de uma subcultura escolar favorável a práticas educativas efetivas e comprometidas com mudanças mais amplas. O desafio básico certamente consiste em conciliar a identificação de um espaço de intervenção sobre a subcultura escolar com o reconhecimento dos limites impostos, de um lado pelo próprio desenvolvimento conceitual e metodológico da Psicologia e, de outro, pelas determinações sociais que atravessam o universo simbólico das relações intra e intersubjetivas presentes na instituição escolar.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, N.V. e Lima, C.G. (1988) O psicólogo na instituição escolar: relato de uma experiência. *Revista de Psicologia*, 6(1), 111-122.
- Apple, M. (1982) *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Biaggio, A.M. (1983) Crítica de valores: uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar. *PSICO*, 6(1), 53-68.
- Bonazza, M. e Eco, U. (1980) *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus.
- Brito, V.M.V. e Lomônaco, J.F.B. (1983) Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 3(2), 57-79.
- Crockenberg, S. e Bryant, B. (1979) Socialization: the "implicit curriculum" of learning environments. *Journal of Research and Development in Education*, 12(1), 69-78.
- Del Prette, Z.A.P. (1990) *Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. (1993) A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia PUCAMP-SP*. (no prelo).
- Del Prette, A. e Del Prette, Z.A.P. (1994) Interações sociais em sala de aula: representações do professor. *Livro de resumos do XVII International School Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, p.135.
- Farr, R.M. (1984) Social representations: their role in the design and execution of laboratory experiments. In: R.M.Farr e S. Moscovici (Orgs.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franchi, E.P. (1984) *E as crianças eram "difíceis": a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gadotti, M. (1984) *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Giroux, H. (1987) *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Harré, R. (1984) Some reflections on the concept of social representations. *Social Research* 51(4), 927-38.
- Jodelet, D. (1989) Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leal, A. (1982) *Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização*. Rio de Janeiro: Kizumba.
- Leite, S.A.S. (1982) *Alfabetização: um projeto bem sucedido*. São Paulo: Edicon.

- Libâneo, J.C. (1984) **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola.
- Machado, V.L.S. (1992) Saúde mental na escola: uma maneira de refletir essa questão. *Psicólogo Escolar: Identidade e perspectivas: Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, 179-182.
- Mello, G.N. (1984) **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez: Autores Associados
- Moreira, M.H.C. (1992) Possibilidades e limites do psicólogo educacional. Em: *CRP-04 Psicologia: possíveis olhares, outros fazeres*, Belo Horizonte, pp.106-138.
- Moscovici, S. (1978) **A representação social da Psicanálise**. São Paulo: Zahar Editores.
- Neves, C.B. e cols. (1987) Relato e análise numa experiência na instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. Em V.R.Kamkhagi e O. Saidon (Org.) **Análise Institucional no Brasil: favela, hospício, escola, FUNABEM**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, pp.56-75.
- Rosenthal, R. e Jacobson, L. (1985) Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos alunos. In: M.H.S. Patto. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, pp.258-295.
- Silva, C.J.; Barros, M.E.B. e Aragão, E.M.A. (1989) Análise da instituição educação em um estabelecimento escolar da periferia da grande Vitória. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(2), 239-252.
- Spink, M.J. (Org.) (1993) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense.
- Snyders, G. (1974) **Pedagogia progressista**. (Tradução portuguesa de Manuel Pereira de Carvalho) Livraria Almedina: Coimbra.
- Teberosky, A. e Cardoso, B. (1989) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo/Campinas: Trajetória Cultural/Ed. da Unicamp.
- Zanotto, M.L.B. (1985) **Ações e representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.