

## **O psicólogo na escola: história e formação**

### **Psychologists at School: Their History and Education**

**Alessandra de Castilho Ramos\***

**Marisa Lopes da Rocha\*\***

**Terezinha de Jesus Pimenta\*\*\***

**Vanessa Cristina Breia\*\*\*\***

---

#### **RESUMO:**

Nos últimos anos, a redução do campo de trabalho do psicólogo escolar é nítida, principalmente na rede pública de ensino. A compreensão deste fenômeno implica no questionamento da relação entre as duas áreas de saber: Psicologia e Educação; analisando-se não só a atuação do profissional “psi” dentro da área educacional através da história, como também de que forma sua formação acadêmica e sua inserção no mercado de trabalho vêm sendo realizadas. O uso de entrevistas e análise de publicações relacionadas ao tema permite um panorama da performance destes profissionais e um mapeamento de dificuldades enfrentadas pela cadeira Psicologia Escolar dentro da Universidade. A falta de estágios oficiais e de consistência das ementas, dentre outras problemáticas, aliadas a um tradicionalismo universitário (preponderância da clínica) e escolar (herança higienista) inviabilizam o estabelecimento de uma abordagem crítica e sócio-política de ação que discuta o fracasso escolar e o próprio referencial institucionalista.

**Palavras-chaves:** Psicologia e Educação; histórico de atuação; formação acadêmica;

---

#### **ABSTRACT:**

In the last years, psychologists have been facing a clear reduction of the Educational Psychology field, especially at public schools. To understand this phenomena, it is necessary to question the relationship between these two areas of knowledge, by analyzing not only the performance of 'psy professionals' within the educational area throughout history, but also how their academic education and their insertion in the work market have been happening. Through interviews and analysis of publications related to the theme, it is possible to draw a picture of these professionals' performance and a map of difficulties faced by the subject, Educational Psychology, within the University. Factors such as the lack of official student teaching and the lack of consistency in the subjects added to an university tradicionalism (main focus on clinic) and an educational one (hygienist heritage) make unfeasible the establishment of a critical and social-political action approach which discuss the failure at school and the reference to school as an institution.

**Key words:** Psychology and Education; history of psychologists' performance; undergraduation courses.

---

#### **INTRODUÇÃO**

A pesquisa que vimos realizando tem como objetivo problematizar as relações entre Psicologia e Educação através de diversos dispositivos, entre os quais a análise da formação produzida nos últimos sete anos nos principais cursos de Psicologia do Rio de Janeiro. A importância dessa investigação está no estabelecimento dos possíveis fatores que vêm contribuindo para a redução do campo de trabalho do psicólogo nas escolas, fundamentalmente nas da rede pública.

Com a finalidade de levantar as condições históricas que permearam a atuação dos profissionais de Psicologia na Educação e de caracterizar a formação universitária que vem preparando os novos profissionais para as intervenções no campo educacional, foram adotados três procedimentos básicos: levantamento e análise de publicações referentes à inserção do psicólogo em escolas (livros, teses, artigos e documentos vinculados às práticas dos psicólogos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro); realização de entrevistas com professores e psicólogos

pertencentes ao quadro da SME do RJ desde 1985 até 1992 (quando os psicólogos foram transferidos para a Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, em cumprimento à Lei Orgânica de 1990); realização de entrevistas com docentes e supervisores de oito centros de formação universitária do Rio de Janeiro (UFF, UERJ, UFRJ, PUC, USU, UGF, UNESA e FCL) que, nos últimos sete anos, ministraram disciplinas e/ou exerceram a atividade de supervisão de estágio.

Neste trabalho, centraremos nossas análises nas principais questões referentes à interface Psicologia e Educação veiculadas no espaço acadêmico, priorizando a discussão de como a academia vem articulando a formação e a inserção do psicólogo na Educação. No que concerne ao resgate histórico através de publicações e das entrevistas com professores e psicólogos da rede municipal, visando ao levantamento das polêmicas centrais em relação à prática psicológica nas escolas, a pesquisa ainda está em processo, devido à dificuldade de localização tanto de documentos quanto dos profissionais que, hoje, se encontram aposentados ou realocados em hospitais e postos de saúde do município. Neste sentido, os resultados são parciais, uma vez que restritos ao material organizado até o momento.

### **REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA**

A partir dos dados recolhidos na pesquisa, pudemos identificar algumas orientações nos modos de pensar/fazer do psicólogo no campo educacional que, embora surgidas em momentos históricos diferentes, são hoje ainda encontradas como formas de atuação. O primeiro momento de articulação entre Educação e Psicologia será marcado, por um lado, pelo movimento humanista tradicional da pedagogia, em defesa do direito à educação da classe trabalhadora que, até a década de 30, se desenvolveu nas escolas brasileiras, tendo como desafio a superação da ignorância através da escola pública, focalizada no professor enquanto centro do processo de difusão do conhecimento; por outro, pela abordagem experimental das teorias médicas, que vão interferir nos rumos da consolidação da psicologia científica, trazendo preocupações com a investigação dos processos mentais, explicação das diferenças pessoais e dos desvios sociais, e que trarão para o psicólogo a tarefa de nomear e classificar as diferenças que se manifestem como impasses para a aprendizagem. Com a utilização de testes, escalas e anamneses – instrumentos de avaliação dos aspectos biológicos, psicológicos e intelectuais –, os profissionais de psicologia trabalharão no estabelecimento de diagnósticos que auxiliem a compreensão dos desvios no processo e/ou justifiquem o não aprendizado escolar.

Assim, a escola liberal se constitui como aumento do quantitativo de vagas, em resposta às lutas pela igualdade de oportunidades sociais. É também neste momento de ampliação da rede de ensino que terão início os primeiros conflitos das diferenças sócio-culturais e dos princípios pedagógicos hegemônicos que consolidam o processo de escolarização. É importante ainda ressaltar que o impulso no processo de industrialização e as relações com os países desenvolvidos verificados a partir da Primeira Guerra Mundial serão fatores fundamentais de mobilização para o desenvolvimento da educação, uma vez que, além de gerarem demandas populares por melhores condições de vida, trazem a questão da qualificação da mão-de-obra rural e da busca de resposta às estatísticas norte-americanas, que apontam o Brasil como líder internacional de analfabetismo.

Um segundo momento pode ser caracterizado até a década de 60, período de rápido desenvolvimento industrial - principalmente após a Segunda Guerra -, de intensa concentração de renda e de atribuição à Educação da

responsabilidade de iluminar as regiões economicamente sombrias, como se o resultado da exclusão de grande parte da população brasileira do bem-estar social se devesse ao insucesso das tentativas pedagógicas de reclassificar os sujeitos na sociedade. Trata-se de uma etapa de formação e aprimoramento dos profissionais de pedagogia, de discussões e busca de resolução de questões vinculadas à administração do ensino, de organização de novos métodos, de reformulação curricular e da constituição da demanda por outros profissionais que pudessem dar conta dos desajustes frente às estatísticas desfavoráveis ao sucesso escolar. Se, quantitativamente, a rede pública ainda não conseguia dar conta da demanda, principalmente nas regiões de maior densidade demográfica, a população escolar mergulhava, em acréscimo, na evasão e repetência. Das análises múltiplas que atentavam tanto para as aptidões, potencialidades e interesse das crianças, como para os limites construídos no próprio projeto educativo, foram priorizadas as explicações e expiações individuais para o fracasso escolar. Da marginalidade sócio-político-econômica e cultural a que estava submetida grande parte da população, os diagnósticos incidirão sobre o que se convencionou chamar de “carência cultural”. E a escola, que antes se preocupava prioritariamente com as diferenças biológicas, passa a focalizar as anormalidades psicológicas, fruto das faltas familiares ou sociais. Afinal, o desafio do sucesso escolar está implicado com o sucesso do país. A educação ganhará, em detrimento das análises político-econômica, especialistas que, junto à população infantil, busquem as causas e explicações para o fenômeno do não-aprender.

A ênfase na qualidade de ensino e no melhoramento técnico das práticas imprimirão ao processo de ensino-aprendizagem uma intensificação das relações entre professores e alunos, nos aspectos psicológicos do dia-a-dia escolar. As práticas psicológicas na escola passam a incidir não só sobre os que apresentam resultados indesejáveis quanto à aprendizagem, como também sobre os que representam uma possível ameaça ao ritmo imprimido ao trabalho pedagógico. Deste modo, estarão voltadas para o enfoque assistencial, traduzido inicialmente em atendimentos individuais, diagnósticos e encaminhamentos que, gradativamente, serão estendidos aos familiares e professores, vistos como problemas já constituídos ou potenciais. Psicologia e Educação se articulam, assim, enquanto práticas compensatórias. E é neste sentido que a hegemonia de modelos pedagógicos se cristaliza frente às diferentes formas de inserção sócio-cultural da população, sendo os problemas educacionais, na sua grande maioria, diagnosticados a partir da referência a esses modelos apriorísticos e naturalizados, desvinculados do seu caráter histórico e das relações sociais. A prevenção como estratégia na educação, exercida individualmente ou em grupo, atualiza a lógica dicotômica que opõe saúde/doença, normal/anormal, bom/mau, maduro/imaturo, enfatizando a idéia de que conflitos são desvios, sendo necessário agir antes que os mesmos aconteçam.

Um terceiro momento da educação brasileira está relacionado às lutas que ganham relevo na sociedade na década de 60, gerando movimentos críticos nas diversas faces das práticas vinculadas às ciências humanas e sociais. A educação, até então pensada como instituição equalizadora das distorções sociais, será analisada politicamente, evidenciando as relações de determinação da escola como reprodutora das desigualdades e injustiças construídas na sociedade. Tais polêmicas, no entanto, não se restringirão a posições pessimistas ou paralisantes no meio pedagógico, gerando múltiplas iniciativas na busca de transformação do tempo/espço da formação escolarizada. Na Psicologia, o movimento institucionalista que, desde a década de 70, vem norteando algumas práticas na educação, se constitui num bom exemplo norteador de ações na escola, mesmo que muitas vezes ainda influenciadas pelo viés assistencialista e

individualizante. Essas influências se evidenciam quando psicólogos consideram a escola como um conjunto de fragmentos abordados através dos casos-problema, estudados como realidades em si, privilegiando uma ação integradora como solução para as questões emergentes. Podemos verificar essa postura através de trechos das entrevistas de psicólogos que se consideram inseridos na linha institucionalista de intervenção: “o trabalho era de apagar incêndios, apaziguando o conflito do momento” ou “eu trabalhava a instituição, o todo, orientando os diversos grupos na sua forma de agir”. No entanto, encontramos também trabalhos e publicações cujas perspectivas de ação evidenciam projetos que favorecem o redimensionamento dos pedidos e “incêndios”, através da análise das implicações dos educadores com o cotidiano produzido, à luz das políticas e ações implementadas – construção coletiva processualizando alternativas aos impasses, geração de novas polêmicas.

O que vimos constatando através da pesquisa é que o institucionalismo foi pouco desenvolvido no território escolar, aparecendo como interesse e intenção de alguns psicólogos do ensino público, mas pouco efetivado em ações. Isto se deve, em grande parte, às políticas implementadas na Educação, que radicalizavam a preocupação com os métodos pedagógicos e com a eficiência instrumental, a partir de pressupostos cientificistas vinculados à racionalidade, produtividade e operacionalização do processo. O tecnicismo trouxe a realidade organizacional como alternativa para o fracasso, métodos neutros que supostamente diminuiriam os atritos sócio-culturais presentes no meio escolar. Sem dúvida, esta perspectiva interferirá nos projetos institucionais que possibilitavam análises políticas e processos coletivos de trabalho – ampliação das polêmicas, complexidade do processo, distensão do tempo. Entretanto, não podemos deixar de assinalar a existência de várias experiências interessantes desenvolvidas na área educacional, como as de Barros, R. D. B., Brasil, V. V., Rodrigues, H. B. C., Aguiar, K., Lobo, L. F., Ozório, L., Patto, M. H. S, que muito contribuíram para a ampliação das condições de ação sócio-política dos psicólogos.

Os reflexos dessa história da educação atingem também a vida universitária e, neste sentido, a formação do profissional de psicologia.

### **UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO**

Analisando as entrevistas com os professores e supervisores responsáveis pelas disciplinas e estágios ligados à área escolar dos cursos de Psicologia, pudemos constatar que os três momentos assinalados na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas com professores e psicólogos das escolas municipais até agora realizadas encontram-se presentes na atual formação do profissional de psicologia. Ou seja, encontramos tanto professores e/ou supervisores preocupados com a instrumentação para a realização de diagnósticos psicopedagógicos e com a preparação para os atendimentos preventivos de alunos, educadores e familiares, como professores cujo desafio está no desenvolvimento de trabalhos numa linha sócio-política de intervenção. Na opinião dos professores e supervisores entrevistados – mesmo aqueles identificados com as práticas em psicopedagogia clínica (diagnóstico e atendimento dos alunos encaminhados com problemas de aprendizagem) ou com as práticas de orientação e atendimentos preventivos (atenção aos alunos encaminhados com distúrbios de comportamento) –, apesar de a formação em psicologia prever a habilitação para trabalhar em diversos campos de ação, grande parte dos alunos não se encontra preparada, ao final do curso, para organizar, junto às escolas, um projeto de trabalho voltado para as questões educacionais. Isto se daria por diversos

fatores, entre os quais a ênfase dada pelos cursos à área clínica, que é dotada de grande status social e para a qual a maioria dos cursos se direciona. Esta perspectiva se constitui nos cursos como o que identifica o psicólogo enquanto profissional. Como consequência, encontramos a falta de interesse dos estudantes pela área escolar e a falta de consistência na formação dos que se vinculam a essa área.

Para os entrevistados que têm como proposta uma formação sócio-política, a questão não se situa apenas na tradição de formação dos cursos – profissionais liberais, cujo modelo é a terapêutica de consultório, fortemente fundamentada na psicanálise –, mas nos atravessamentos que estas tradições têm na própria área escolar que atualiza este modelo.

Um fator complicador que pudemos constatar é que, em muitos cursos de Psicologia, o preenchimento da cadeira e do lugar de supervisão em Psicologia Escolar não é feito segundo os interesses temáticos e as questões que norteiam a formação dos professores que assumem, quase sempre por um tempo determinado, tais funções. Como essas disciplinas constituem uma parte do currículo obrigatório da formação profissional, seu desenvolvimento se submete à rotatividade de professores que, necessariamente, fazem uma adaptação dos programas segundo sua própria formação, quase sempre psicanalítica. Deste modo, a regra encontrada foi a grande variabilidade de programas e enfoques, dentro dos próprios cursos que oferecem as disciplinas, de turma para turma e de um semestre para o outro. Sabemos que se manter atualizado e produzindo conhecimentos em um campo de intervenção envolve grande investimento de tempo para a construção permanente de questões. Em críticas levantadas nas entrevistas, depreendemos que campos de ação para o psicólogo que demandam práticas institucionais, como é o caso da escola, acabam sendo abordados como trabalhos alternativos, secundários e de fácil adaptação frente aos conhecimentos e técnicas individualizantes. Tal enfoque ganha ressonância nas tradições higienistas das próprias escolas que requisitam o trabalho do psicólogo, enfatizando os especialismos e a psicologização das problemáticas, o que significa a adoção de uma perspectiva técnica e funcional das questões que constroem o cotidiano do fazer pedagógico. É interessante ressaltar que, nos Serviços de Psicologia Aplicada (SPAs), só são imediatamente reconhecidas como estágio curricular as atividades caracterizadas como de atendimento clínico tradicional. Quanto à priorização de uma perspectiva clínico-terapêutica na academia, convém ainda sinalizar que um argumento presente nas entrevistas, no que tange ao status social conferido aos profissionais da cura (inclusive na remuneração), é a concomitante desvalorização tanto da escola quanto dos profissionais da Educação em nosso país.

As questões concernentes às práticas escolares são apresentadas nos currículos em disciplinas obrigatórias<sup>1</sup> que entram na grade curricular a partir do terceiro ano, momento no qual o aluno já teria iniciado seu estágio junto ao SPA. Em outras palavras, o contato do aluno com a disciplina responsável pelas práticas psicológicas na escola se dá, via de regra, num curto espaço de tempo e após o mesmo ter delimitado sua área de interesse – de um modo geral, pela área clínica, para a qual se dirigem quase todas as disciplinas do curso. Mas a baixa procura dos alunos pelas práticas psicológicas na escola se deve também à organização dos estágios. Dos oito estabelecimentos pesquisados, quatro não oferecem estágios relacionados à área escolar; um tem um supervisor que discute as atividades desenvolvidas pelos alunos em escolas, mas não é formalmente o responsável pela realização do convênio com as escolas, cabendo aos próprios estagiários o estabelecimento dos vínculos com o local onde pretendem realizar seu trabalho; apenas três

oferecem estágio e têm os convênios firmados pela universidade, garantindo um controle da qualidade dos trabalhos desempenhados pelos alunos nas escolas onde realizam seus estágios. A inexistência da formalização do estágio pelos cursos de Psicologia é um dos indicadores percebidos pelos entrevistados como desprestígio da área no espaço acadêmico.

Outro fator importante evidenciado por alguns professores e supervisores envolvidos com as práticas escolares está nos pré-requisitos para a(s) disciplina(s) obrigatória(s) e para o(s) estágio(s) em escolar que, quando existem, são desarticulados de questões de âmbito coletivo, institucionais ou mesmo escolares, facilitando o fortalecimento de outros referenciais para a formação do aluno. As próprias atividades de sala de aula são apontadas como desvinculadas das desenvolvidas nos SPAs. Assim, professores e supervisores relatam que, quando esses pré-requisitos existem, são considerados, na maior parte das vezes, descontextualizados e irrelevantes. Por outro lado, de um modo geral, os profissionais não têm uma mesma posição em relação às disciplinas que seriam importantes na formação do psicólogo que irá atuar no campo educacional. Tal discordância reflete referenciais teórico-metodológicos diversos, os quais se encontram presentes em um mesmo estabelecimento, gerando dificuldades na articulação entre a sala de aula e o SPA.

## **CONCLUSÃO**

O tradicionalismo dos cursos de formação, certamente influente em todas as áreas onde o psicólogo atua, vem inviabilizando, na Educação, a construção de projetos que facultem a discussão do fracasso escolar, principalmente junto às classes populares. Instituições como infância, família, desenvolvimento, fundamentais para quem se dedica às questões educacionais, são aceitas como naturais e, portanto, dotadas de um caráter universal. A ausência de crítica acerca de como as instituições se constroem e se tornam hegemônicas faz com que o profissional busque quase sempre nos sujeitos a correspondência com os modelos. Uma análise que considere as condições históricas, sociais e econômicas de produção de um determinado modo de vida evidencia o caráter político das práticas pedagógicas que, para além de um aprendizado de conteúdos, produzem subjetividade. A pretensa neutralidade da Psicologia – condição fundamental, para alguns, da construção do conhecimento – serviu aos interesses da lógica liberal capitalista, onde, por princípio, a liberdade de escolha e a igualdade de oportunidades se constituem enquanto direitos de todos os cidadãos. Assim, a justificativa para as diferenças sociais encontra-se na capacidade e esforço de uns, o que leva ao sucesso, e na incapacidade ou pouco empenho de outros, o que será o fracasso, seja ele escolar, profissional ou econômico.

Ao adotar concepções universalizantes sobre o homem e sua maneira de estar no mundo, o psicólogo determina a diferença enquanto negatividade e concentra a sua atuação na elaboração de estratégias que preencham as faltas. A relação que estabelece com o cliente, seja a criança, o professor, a metodologia ou a escola, é de tutela, através da intimização das dificuldades, da psicologização das questões, despotencializando os sujeitos, impossibilitando a análise coletiva das condições de construção da vida escolar cotidiana em que se inscrevem, para além de fracassos e sucessos, iniciativas e produções singulares.

Neste sentido, buscamos afirmar uma abordagem sócio-política de ação, onde os modelos são vistos como provisórios, assim como os conhecimentos que os configuram. Trata-se de uma identidade profissional que se afirma nas práticas, com princípios e critérios que não se fundam em verdades absolutas. Isto implica também colocar em

discussão o próprio referencial institucionalista que, em muitos momentos, ganhou corpo como modelo único e absoluto de ação, fazendo do pensamento crítico um bloqueio na aproximação do cotidiano. A via micropolítica de análise favorece a desconstrução da escola organismo, totalizada, una, que oferece ou vende serviços, escola dos técnicos. O desafio, hoje, está no descolamento de padrões, na instituição de análises que facultem a visibilidade dos laços que se organizam e se cristalizam no dia-a-dia como obstáculos às iniciativas, às novas formas, às forças que resistem ao tédio das repetições.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, L.A. - *Educação e desenvolvimentos social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. - *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PAIVA, V.P. - *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PATTO, M. H. S. - *Psicologia e ideologia. Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Queiroz, 1984.
- \_\_\_\_\_ - *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queiroz, 1993.
- ROCHA, M. L. - "Da crítica das estruturas às dimensões de tempo: subjetividade e formação escolarizada". Em: *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, n. 1/2, vol. 8, 68-79, jan/set., 1997.
- \_\_\_\_\_ & Aguiar, K. - "Práticas universitárias e a formação sócio-política". Em: *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, Vol 3/4, 97-112, 1997.
- RODRIGUES, H. B. C., LEITÃO, M. B. S. & BARROS, R. D. B. de. (orgs.) - *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- ROMANELLI, O. de O. - *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAIDON, O. & KAMKAGI, V. R. (orgs.) - *A análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço Tempo, 1987.
- SAVIANI, D. - *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- TADEU DA SILVA, T. (org.) - *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

---

\* Bolsista de Iniciação Científica/CNPq.

\*\* Professora Adjunta e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Filosofia da Educação pelo IESAE/FGV e Doutora em Psicologia pela PUC/SP.

\*\*\* Bolsista de Iniciação Científica/FAPERJ.

\*\*\*\* Psicóloga formada pelo IP/UERJ, que participou da pesquisa durante a graduação.

---

---

<sup>1</sup> Em algumas universidades são obrigatórias Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II (PEPA I e II); em outras, apenas um semestre é obrigatório (PEPA I).