



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Leiliane Bernardes Gebrim

**Psicologia escolar e educacional no ensino superior:
demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao
estudante da Universidade Federal de Uberlândia**

UBERLÂNDIA

2014



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Leiliane Bernardes Gebrim

**Psicologia escolar e educacional no ensino superior:
demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao
estudante da Universidade Federal de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia — Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof^a Dr^a Celia Vectore

**UBERLÂNDIA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G293p
2014

Gebrim, Leiliane Bernardes, 1982-

Psicologia escolar e educacional no ensino superior : demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia / Leiliane Bernardes Gebrim. - 2014.

144 f. : il.

Orientadora: Célia Vectore.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar - Teses. 2. Psicologia educacional - Teses. 3. Ensino superior - Teses. 4. Psicólogos - Teses. I. Vectore, Célia. II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Leiliane Bernardes Gebrim

**Psicologia escolar e educacional no ensino superior:
demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao
estudante da Universidade Federal de Uberlândia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia — Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Celia Vettore

Banca Examinadora

Uberlândia,

Prof^a. Dra. Celia Vettore (Orientador)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof^a. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Examinadora)

Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof^a. Dr^a Sonia Maria Rocha Sampaio

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Eulália Henriques Maimone (Examinador Suplente)

Uniupe

UBERLÂNDIA

2014

O futuro não está ali na esquina às escondidas, esperando pela nossa chegada, para nos surpreender e para nos fazer dizer “Olha o fato aqui! Estava se escondendo de mim!”. O futuro só vem se a gente o construir. Se a gente transformar o presente com vistas ao perfil, ao sonho ou à utopia.

— PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me sustentado nesta trajetória e me dado forças para continuar.

À minha família, pela compreensão das minhas ausências e do meu cansaço e também pelo apoio nos momentos mais trabalhosos, sem o qual tudo teria sido mais difícil. Luiz Carlos, Ionei, Livia, Iodécia, Ronivon, Augusto, Otávio, Airon, Dilma, Alminda, Aparecida, Sandra e Luiz Carlos: é importante saber que vocês existem e se preocupam comigo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que acreditaram em mim e me apoiaram na realização deste objetivo. Em especial, agradeço a Adriana, Ione, Gilma, Jeanne, Josiane, Fátima, Michele, Daniela, Mariana, Marilza, Antônio, Tânia, Suelene, Ilma e Leonardo pelo apoio que recebi.

À querida Karen (*in memoriam*), pela força e pelo incentivo que me ofereceu quando pensei em desistir, pela acolhida carinhosa que me ajudou a atravessar a tempestade.

À minha orientadora, professora Celia Vectore, pela oportunidade e confiança que sempre demonstrou por mim.

Às instituições onde trabalhei — Instituto Federal Goiano — e onde trabalho — Universidade Federal de Uberlândia —, pelo apoio dado à continuação dos meus estudos.

Aos professores da pós-graduação que deixaram boas sementes e instigaram tantas reflexões.

Agradeço a todos aqueles que colaboraram com a realização deste trabalho. Obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de conhecer e compreender as demandas da assistência estudantil para o serviço de psicologia ao estudante (SEAPS) da Universidade Federal de Uberlândia, especificamente para a atuação do psicólogo escolar e educacional num contexto de expansão e democratização das universidades públicas federais, pós-projeto REUNI e Lei de Cotas. Para tanto, buscou-se investigar se na história do SEAPS houve ou há oportunidades para a atuação nessa área a fim de se compreenderem as questões que permeiam a inserção ou não desse profissional no referido serviço. Através da investigação de arquivos históricos e da realização de entrevistas semiestruturadas e livres com profissionais que participaram da construção da história do serviço, foi possível constatar que há oportunidades para o trabalho na área de psicologia escolar e educacional que nem sempre puderam ser atendidas por falta de profissionais habilitados. No momento atual, as políticas públicas para a democratização do ensino superior criaram demandas para esse profissional, no que visa à promoção de inclusão social, cidadania e desenvolvimento da responsabilidade social dos discentes e da própria instituição, em questões que permeiam a formação humana integral, a socialização, o respeito à diversidade, a transformação da cultura e os métodos institucionais, a adaptação de currículos e a elaboração de projetos que promovam a formação ampliada e o sucesso acadêmico. No que tange ao âmbito da assistência estudantil, é emergente uma atuação científica pautada em pesquisas ambientais e locais que identifiquem, na realidade universitária, as demandas psicossociais e psicoeducacionais dos discentes a fim de embasar projetos de intervenção e reflexões que fundamentem processos políticos e institucionais com vistas à garantia da justiça social, da igualdade e da qualidade de vida dos discentes na universidade.

Palavras-chave: Psicologia escolar e educacional; Ensino superior; Atuação do psicólogo

ABSTRACT

The aim of this study was to know and understand the demands of student assistance for the psychology service to the student (SEAPS), of the Universidade Federal de Uberlândia, specifically for the work of the educational psychologist in a context of expansion and democratization of universities happen after the implementation of REUNI and the quota law. For that, we investigated the history of the sector opportunities for actuation in that area in order to understand the issues that permeate the inclusion or non inclusion of that psychologist in said service. Through research of historical archives and conducting semi-structured and open interviews with professionals who participated in the construction of the history of SEAPS, from 1976 to the present day, we found the existence of opportunities of action of Educational psychologist who could not always be met due to lack of skilled professionals in that area. Currently, the public policies for the democratization of higher education have created new demands for that professional, aiming at promoting social inclusion, citizenship and development of social responsibility of students and the institution, in matters which involve their integral human formation, socialization, respect for diversity, culture and institutional transformation methods, adaptation of curricular and development of projects that promote academic success and expanded training. Regarding the scope of student assistance, is emerging scientific expertise, grounded in environmental research in the university to identify the psychosocial and psycho-educational demands of students, in order to base the intervention reflections and projects that support political and institutional processes and environmental research view to ensuring social justice, equality and quality of life of students at the university.

Keywords: Educational and school psychology, Higher education, Psychologist work

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO PROFISSIONAL PARA O PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL	14
2.1	Políticas públicas, educação superior e psicologia escolar e educacional	18
3	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA, PERSPECTIVAS E DESAFIOS	24
3.1	História da inserção da psicologia em contextos educacionais no Brasil	25
3.2	Psicologia escolar e educacional no ensino superior	31
4	PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1	A pesquisa	44
4.2	Participantes da pesquisa	44
4.2.1	Caracterização dos participantes	46
4.2.2	Entrevistas semiestruturadas e livres	47
4.2.3	Pesquisa documental	49
4.3	Análise de dados	49
5	HISTÓRIA E ESTRUTURAÇÃO DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ESTUDANTIL NA UFU	51
5.1	Apontamentos históricos da assistência psicológica ao estudante na UFU	51
5.2	Análise de dados	70
5.2.1	Práticas psicológicas no serviço de assistência estudantil	70
5.2.2	Campos de atuação recorrentes	79
5.2.3	Experiência profissional prévia e tempo de formado	81
5.2.4	Demandas principais	83
5.2.5	Desafios e dificuldades	87
5.2.6	Perspectivas profissionais	90
5.2.7	Perfil de profissional desejável	93
5.2.8	Projetos desenvolvidos	109
5.2.9	Demandas atuais para a assistência estudantil	101
6	DISCUSSÃO	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
8	REFERÊNCIAS	125
	ANEXOS	134
	APÊNDICE	143

1 INTRODUÇÃO

Em 2012, eu era uma recém-chegada a Uberlândia, MG, vinda de Rio Verde, GO, onde há um *campus* do Instituto Federal de Educação Goiano, no qual eu desempenhava um trabalho em psicologia escolar. Sobretudo, com professores, gestores e coordenadores de curso da instituição, eu trabalhava questões estudantis relativas ao planejamento educacional. O serviço se vinculava à diretoria de ensino. Como servidora pública, fiz um pedido de redistribuição (isto é, de realocação de uma instituição federal para outra, prática possível e comum entre as instituições), que foi aceito. Assim, passei a compor o quadro de servidores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde assumi uma vaga no setor de assistência estudantil psicológica, pedagógica e social oferecida pela divisão de assistência estudantil (DIASE) a estudantes. O enfoque do trabalho se alinha numa estrutura organizacional especializada e departamentalizada para prestar serviços diretamente ao estudante.

Senti que era preciso compreender a fundo o contexto institucional, cotidiano e prático que envolve tal serviço. Assim, com o objetivo de conhecer e compreender as demandas de tal assistência para o serviço de psicologia, especificamente para a atuação do psicólogo escolar e educacional, ainda em 2012 comecei o processo que culminou neste estudo. Busquei investigar se, na história desse serviço, houve ou há oportunidades para o trabalho do psicólogo escolar e educacional a fim de compreender as questões que permeiam sua inserção ou não em tal serviço. A intenção primeira era tentar identificar as possibilidades de construir propostas de atuação na área da psicologia escolar e educacional úteis para não só atender, mas também presumir as demandas de um universo singular e, ao mesmo tempo, complexo, dados os vínculos com a estrutura do sistema de

serviços da universidade.¹ Tais elementos poderiam interferir na leitura analítica dos dados da pesquisa aqui descrita como variáveis a ser consideradas.

Nesse sentido, a escolha do objeto de estudo aqui descrito — as possibilidades de atuação do psicólogo escolar e educacional na educação universitária — vinculou-se à minha inserção na assistência psicológica a universitários da UFU. Isto é, a pesquisa aqui descrita visou identificar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior (na assistência estudantil). Tal identificação se apoia em uma tentativa de traçar o histórico do serviço de assistência psicológica ao discente da UFU a fim de não só buscar nela experiências, modelos e necessidades úteis à atuação nessa área, mas também contextualizar o momento atual e verificar se as políticas públicas para a educação universitária impactam na área estudantil de forma a criar oportunidades de trabalho ao psicólogo escolar e educacional.

A política de assistência ao estudante prevê o serviço psicológico como uma ação dentre outras para garantir seu acesso, sua permanência e sua conclusão do curso, sua formação integral e humanística; e a fim de contribuir para a qualidade de vida e o desempenho acadêmico pelo fomento ao fortalecimento dos ideais de igualdade, democracia e inclusão social. Conforme a normativa 15/2009 do Conselho Universitário da UFU, que trata da política de assistência estudantil, o serviço de assistência psicológica se enquadra no serviço de saúde mental; logo, seria possível inserir neste o psicólogo escolar e educacional? Haveria outros programas de assistência nos quais cabe o trabalho desse profissional? Há demandas não supridas pelos programas da assistência estudantil

¹ As questões levadas à DIASE se relacionam com os estudantes quando há demandas nas áreas social, psicológica e pedagógica. Como nem sempre a divisão abarca a complexidade dos assuntos, é preciso recorrer à comunicação com outras áreas, sobretudo a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), responsável pela parte pedagógico-acadêmica. Além disso, dentro dos limites impostos ao trabalho do psicólogo escolar e educacional pela estrutura organizacional que segrega — departamentaliza — a DIASE, há contatos com professores e coordenadores de curso, que podem ser frequentes; também há tentativas de aproximação, mas nem sempre concretizadas. Eis por que o viés deste estudo é a assistência estudantil, na qual não se pode atender a todo tipo de problema.

cujo atendimento pode se valer da ação dele? Essas indagações delineiam a hipótese que busquei constatar: como instituição educacional, a universidade se abre à inserção profissional do psicólogo escolar e educacional em outros contextos que não só o da assistência estudantil.

Como área emergente — ainda sem uma base teórica sólida —, a atuação do psicólogo na educação superior tem crescido em anos recentes; e, ante a expansão do ensino de terceiro grau e o movimento político por sua democratização no século XXI, pode-se cogitar tendência de crescimento ainda maior. Nesse caso, este estudo contribui para a produção de conhecimentos relativos ao trabalho psicólogo educacional para universitários. Isso porque conhecer possibilidades para a atuação do psicólogo escolar e educacional nesse nível de ensino ajuda a consolidar seu campo de trabalho e o compromisso ético e social com a construção de uma educação acadêmica de qualidade com ideais de igualdade, inclusão, justiça social e compromisso com a transformação de realidades sociais, como enfatizam diretrizes internacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, 1998; 2009) e nacionais (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007). Ao traçar a história de um serviço de psicologia ao estudante e buscar nela subsídios para entender a atuação na área escolar e educacional no presente, este estudo pretende afirmar o lugar desse profissional na instituição universitária.

No contexto das políticas recentes de democratização da educação universitária — por exemplo, a expansão das universidades federais e de programas de custeamento de cursos mediante bolsas integrais e parciais —, está inclusa a assistência estudantil quanto a garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso; logo, será possível afirmar a importância social do trabalho desse profissional em um contexto instável, em transformações constantes como o que se nos apresenta hoje, com a expectativa de melhorar a qualidade e ampliar os serviços oferecidos na assistência estudantil da UFU.

Do ponto de vista da abordagem, a pesquisa foi conduzida como qualitativa, embora alguns dados tenham sido tratados quantitativamente. A abordagem qualitativa é um meio para criar conhecimento intersubjetivo e compreensivo, a ser construído ao longo do estudo e com o pesquisador (Godoy, 2006). A pesquisa se valeu de entrevistas semiestruturadas com pessoas que participaram — e ainda estão presentes — na história da assistência estudantil, sobretudo o serviço de psicologia ao estudante da UFU, além de pesquisa documental dos arquivos históricos do setor de atendimento psicológico ao estudante (SEAPS). Os dados foram lidos à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1997), depois discutidos segundo teorias da psicologia e da educação.

Embora o tema central seja a área psicologia escolar e educacional no ensino superior, o estudo foi desenvolvido de forma interdisciplinar. A complexidade de certos assuntos aqui apresentados exigiu o aporte de outras áreas de estudo para ser discutidos de modo a dar mais lastro, abrangência e profundidade à compreensão do problema pesquisado. São áreas não necessariamente da psicologia que interagem — às vezes de modo interferente — com a atuação profissional do psicólogo escolar e educacional no nível acadêmico. Por exemplo, a área da educação (ensino, aprendizagem, didática e currículo) impacta no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes; enquanto a área da sociologia e da política ajuda a compreender determinantes macrossociais e mesossociais que se refletem no cotidiano das práticas da universidade e que impactam no processo educacional.

Em linhas gerais, o trabalho introduz uma contextualização do cenário da educação superior que se apresenta ao psicólogo escolar e educacional neste limiar de século, recompõe a história da psicologia escolar e educacional no Brasil e apresenta as possibilidades de atuação nesse nível como campo de trabalho. As considerações metodológicas antecedem a apresentação dos resultados, que foram analisados, em primeiro plano, segundo a história do

serviço de psicologia ao estudante, depois mediante a classificação e interpretação de conteúdos temáticos. Em seguida, a discussão teórica dos resultados busca integrar perspectivas que ofereçam uma compreensão significativa dos temas investigados, arrematada pelas considerações finais.

2 ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO PROFISSIONAL PARA O PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL

No século XXI, os esforços pela democratização da educação superior seguem a influência de dois processos macrosociais: um, a globalização — caracterizada pela internacionalização e interdependência das economias globais; outro, a sociedade do conhecimento — reconhecida pela valorização do saber como forma de orientar o progresso socioeconômico. Ambos influenciam a forma como as sociedades se organizam e planejam seu desenvolvimento (Neves, Raizer e Fachinetto, 2007; Pereira, 2011). Nesse cenário, destaca-se o uso intensivo de conhecimentos e informações geradoras de vantagem competitiva e desenvolvimento para os países que as detêm; isto é, que tornam parte do capital, determinante para a acumulação de riquezas (Berheim e Chauí, 2008). Com isso, a educação se projeta como instrumento de atividade política, que passa a ser concebida, também, como forma de educar.

Com efeito, no dizer de Pereira (2011), essa conjuntura evidenciou a necessidade de novas diretrizes para a educação superior no mundo. Não por acaso, no fim dos anos 90, dois movimentos mundiais objetivaram oferecer diretrizes para a educação superior no século XXI: a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em outubro 1998, na capital francesa, e a Conferência de Bolonha, na Itália, em junho de 1999. Tais eventos preconizaram que a educação focalizasse na solução dos problemas sociais e, dado o ritmo acelerado de produção de informações e do surgimento das tecnologias da comunicação na sociedade do conhecimento, que os indivíduos fossem preparados para gerir sua formação ao longo da vida.

Nessa nova ordem, o acesso ao conhecimento não pode ser uma forma de excluir; antes, é preciso que cada vez mais pessoas sejam incorporadas à educação superior, cujo acesso é

objeto de apelo em prol de sua democratização a minorias culturais e linguísticas e aos marginalizados sociais; isto é, em prol de políticas públicas que garantam acesso e permanência em todas as Instituições de Ensino de Superior (IES). Espera-se que essa ação educacional resulte em transformação de realidades sociais e desenvolvimento econômico uniforme, ou seja, que abranja os nascidos sem privilégios materiais. Desse modo, a educação passaria a ser o centro da preocupação governamental e de projetos da iniciativa privada (Neves et al., 2007; UNESCO, 1998).

A Declaração Mundial da Educação Superior para o Século XXI, assinada na conferência em Paris, prescreve que a educação que deve ser expandida, melhorada e contextualizada segundo as demandas contemporâneas para que fomenta as transformações sociais necessárias à sustentabilidade nesse ambiente. Bernheim e Chauí (2008) dizem que, após cinco de declaração, esta agiu como bússola do processo de transformação das universidades mundo afora, especialmente na América Latina e no Caribe. Impactou na compreensão da missão das instituições, qual seja: comprometer-se com os problemas sociais. Mas para isso precisa rever métodos de formação discente a fim de que os alunos fiquem aptos a pensar sobre o mundo, agir sobre ele e transformá-lo.

Ainda assim se notam avanços, mesmo que parciais, na democratização do acesso à educação acadêmica. Daí ter sido necessário criar políticas públicas que pudessem minimizar as diferenças socioeconômicas via acesso à educação superior. Isso se nota no contexto brasileiro, marcado por um processo de transformação das universidades públicas mediante políticas de expansão e democratização de vagas na graduação. Daí que as reformas precisam ir além dos aspectos quantitativos: precisam permear as discussões sobre o impacto das novas tecnologias na cultura e na educação, na relevância social do conhecimento produzido na academia, no respeito à diversidade, nos esforços para garantir o sucesso discente nos estudos, na empregabilidade; precisam adequar práticas, didáticas e métodos, além de processos

administrativos que permeiam o funcionamento das IES. Numa palavra, são muitas as mudanças qualitativas a ser implementadas para sustentar as transformações iniciadas na primeira década do século XXI (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO, 2009).

A outra conferência sobre educação superior realizada pela UNESCO em 2008, na cidade de Paris, tratou das dinâmicas desse nível escolar no mundo para a segunda década do século XXI, além de enfatizar a necessidade de adaptar as universidades às demandas do presente. Os esforços envidados nos últimos dez anos para democratizar o acesso ao nível universitário devem ser continuados, agora em prol das condições que asseguram o sucesso discente, isto é, a conclusão do curso, dentre os que se beneficiaram das políticas de democratização bem-sucedidas. Mas, afora o auxílio financeiro para estudar, o sucesso discente depende de investimento em desenvolvimento de técnicas, didáticas e abordagens pedagógicas que permitam capacitar professores e técnicos para atuar na lógica da diversidade nas universidades. Enfim, nos termos discutidos na conferência, apresentaram-se direcionamentos para que as universidades proporcionem uma formação interdisciplinar como forma de promover o pensamento complexo e crítico e, por conseguinte, ativar a cidadania.

Com efeito, a interdisciplinaridade — apontam Berheim e Chauí (2008) — é um caminho teórico, prático e metodológico para adaptar as universidades aos novos tempos. Nesse caso, a ciência tem evoluído para superar a fragmentação do conhecimento, diga-se, o isolamento disciplinar, pois compreendeu que a complexidade da realidade exige esforços de integração das áreas diversas para compreender os fenômenos naturais e sociais com mais abrangência e mais profundidade.

O relatório da UNESCO para a educação no século XXI de 1998 presumiu que este seria de incerteza; daí ser, também, o século da interdisciplinaridade (UNESCO, 2009). Dessa forma, o profissional deverá ser capacitado para a atividade interdisciplinar como forma de

complementar as lacunas da especialização e estar disposto à educação ao longo de sua vida, porque cada vez mais é desejável que o trabalho esteja intimamente relacionado com a educação continuada, segundo Berheim e Chauí (2008).

Ainda assim, há quem afirme que “. . . a educação ao longo da vida relaciona-se apenas parcialmente com o mundo do trabalho . . .”, a exemplo de Sampaio (2014, s. p.).² Com efeito, não se pode ver na educação infantil uma relação direta com o trabalho, exceto a relação das educadoras e dos educadores atuantes espaços de educação infantil; igualmente, é pouco provável que o nível fundamental tenha fins de formação laboral.

As reformas universitárias — concorda Charlot (2007) — são necessárias porque não se trata apenas de democratizar o acesso à educação pública, mas também de oportunizar uma educação para todas as dimensões do ser humano e que respeite seus direitos e suas diferenças individuais e culturais. Eis por que ele ressalta a educação para a cidadania e para o pensamento crítico como necessária ao desenvolvimento sustentável e à construção de um sentimento de grupo: importantes para anular intolerância e a violência conseqüente. Tal transformação supõe rever práticas pedagógicas de modo a inová-las para que a democratização da educação signifique mais que o direito de ir à escola, isto é: apropriar-se efetivamente do conhecimento.

No Brasil nos últimos anos, sobretudo os resultados baixos de algumas IES em avaliações da qualidade evidenciam a necessidade de reforma universitária. Conforme Mendes, Balmant e Lira (2012), o Ministério da Educação (MEC), em sua avaliação da qualidade dos cursos de educação superior (em 2012, referente aos resultados de 2008 a 2011), reprovou um terço das IES públicas. O índice geral de cursos, obtido pela pontuação dos discentes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), mais os pontos de titulação dos professores, seu regime laboral e o índice de infraestrutura e organização didático-pedagógica

² Notas constantes de seu parecer como membro da banca de defesa a que foi submetida esta dissertação.

das instituições reprovadas, alcançou escore 1 (“sofrível”) ou 2 (“ruim”) numa escala de 0 a 5 para a qualidade dos cursos. Esses dados reforçam a necessidade de reformas que melhorem a qualidade da educação acadêmica nas IES, além do ensino inclusivo preconizado no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011–20. Para tanto, é desejável uma política que busque o desenvolvimento dos agentes educacionais, dentre professores, técnicos administrativos e gestores, a fim de prepará-los para lidar com diferenças e necessidades específicas de cada aluno. Isso porque são esses novos protagonistas da educação superior os impulsionadores da renovação universitária (UNESCO, 1998; 2009).

Nesse escopo, conforme entendem Souza (2006) e Martínez (2009), a atuação do psicólogo escolar e educacional pode ser bem-vinda. Para elas, esse profissional pode ajudar a facilitar a implementação de políticas públicas em educação nas escolas; como as autoras não especificam o tipo de escola, cabe supor que sejam todas. Ainda assim, vejo as orientações delas como úteis a este estudo, isto é, como aplicáveis ao caso da educação superior. Souza (2006) separa o que preconizam as políticas do que de fato acontece no cotidiano escolar porque as políticas só se efetivarão pelo envolvimento dos atores atuantes nesse contexto; e o psicólogo escolar e educacional pode ajudar a direcionar e promover reflexões e aprimoramentos das equipes de modo que tenham mais clareza de como expressar os desígnios de tais políticas em seu trabalho (Martínez, 2009).

A psicologia escolar — segundo Marinho-Araújo (2009) — tem procurado referenciais críticos para uma atuação político-social voltada à intervenção em problemas para promover o sucesso pessoal e coletivo. Além do compromisso político e social, trata-se de uma atuação crítica que supõe conhecimento aprofundado da realidade onde se atua. Nesse caso, a pesquisa seria um instrumento para direcionar o trabalho do psicólogo escolar e educacional (Martínez, 2009); em especial porque as relações entre a (ação da) psicologia escolar e educacional e a (ação da) educação escolar carecem de estudos que ajudem a entendê-las mais

sistematicamente. Não por acaso Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) identificaram que produções científicas sobre a educação superior estão distantes de tratar das demandas sociais; constatação que se pode depreender de Sampaio (2010), para quem o contexto universitário é pouco estudado.

Que há muito a ser feito parece não restar dúvida. Daí a proposição deste estudo, que se valeu de procedimentos como voltar ao passado recente do serviço de assistência psicológica ao estudante de uma universidade pública da região do Triângulo Mineiro. Essa volta ao passado busca reconhecer e identificar modelos, além de verificar a necessidade de propor outros modos de atuação em psicologia escolar e educacional convergentes para a situação das universidades públicas brasileiras do presente.

2.1 Políticas públicas, educação superior e psicologia escolar e educacional

As políticas públicas permeiam os processos diários e até as relações interpessoais no ambiente escolar. Nesse caso, ao psicólogo escolar e educacional cabe analisá-las para entender como podem se transformar em práticas político-pedagógicas na escola. Ao agir assim, ele tende a evitar atuações parciais na realidade escolar (Souza, 2006; 2010). Para Lucchesi (2007), as políticas públicas de educação e desenvolvimento devem se vincular ao modelo de nação que se almeja construir. Pela Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado, que tem de garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (lei 9.394/1996) reafirma a obrigação do Estado de garantir a democratização da educação com padrão de qualidade.

Nesse enfoque, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, pelo Ministério da Educação, afirma que os objetivos da política nacional de educação se alinham

nos objetivos da República descritos na Constituição de 1988: a construção de uma sociedade justa, livre e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização; a redução das desigualdades sociais e regionais; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de sexo, cor da pele, idade e demais objetos de discriminação (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007). Ainda segundo esse documento, uma educação republicana que vise construir a autonomia, a inclusão social, o respeito à diversidade e a democratização das oportunidades educacionais precisa estar entrelaçada com as demandas do desenvolvimento econômico e social. E ao ensino superior cabe muita responsabilidade por tal desenvolvimento, assim como se espera desse nível educacional colaboração para fazer desenvolver os outros níveis.

Nesse sentido, democratizar esse nível pela expansão de sua oferta em todo o território nacional e respeitar peculiaridades históricas, geográficas e socioculturais seria uma maneira de proporcionar o desenvolvimento social e econômico a todo o país, e não só a regiões mais industrializadas e populosas. Dois programas-chave neste começo de milênio encamparam a missão de ampliar as vagas e reestruturar as universidades federais, de modo a garantir o acesso escolar ao cidadão e sua permanência na escola. Trata-se da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Instituída pelo decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, a REUNI compõe o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais que objetiva fazer crescer a universidade pública federal em todo o país quanto à expansão física, acadêmica e pedagógica. Instituído pelo decreto 7.234, de 19 de julho de 2010, o PNAES possibilita a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Para tanto, tem a função de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os discentes e ajudar a melhorar

o desempenho acadêmico. A assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche e ao apoio pedagógico é financiada pelo PNAES e executada pelas IFES. O financiamento do ensino universitário objetiva garantir às universidades um orçamento condizente com o aumento do número de vagas.

Contudo, mais que os indicadores quantitativos, garantir a democratização das universidades supõe reestruturar métodos educacionais e reformular, por exemplo, o currículo acadêmico, de modo a ter currículos interdisciplinares. Medidas tais podem ajudar a formar profissionais coerentes com as necessidades da sociedade e a inclusão social efetiva. Noutros termos, espera-se promover a qualidade da educação superior (Charlot, 2007; Berhein e Chauí, 2008; UNESCO, 2009).

Com efeito, foi pensando em avaliar a qualidade da educação superior que o governo criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) — lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A meta é melhorar a qualidade com base na avaliação do quanto os propósitos educacionais são alcançados, do quanto a missão pública de responsabilidade social é cumprida e do quando a democracia e o respeito à diversidade são garantidos. O SINAES avalia a instituição, os cursos e os alunos. Por exemplo, componente desse sistema, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) afere o rendimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos; enquanto cursos e instituições são avaliados por avaliadores do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), escolhidos com base na experiência e no mérito.

Prevista no Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE, a inclusão social se efetiva através de políticas afirmativas que objetivam oportunizar benefícios a grupos específicos. Busca-se, assim, combater discriminações e reparar injustiças históricas, de forma que a igualdade seja direito de fato, e não apenas formal (Feres Júnior e Zoninsein, 2005). Os autores destacam

que as ações afirmativas são necessárias, pois a redução das desigualdades sociais não seria possível sem tais políticas.

Políticas de ações afirmativas remontam — para não recuar demais no tempo — à Índia dos anos 1910, 1920; ali, buscavam proteger castas “mais fracas” (Feres Júnior e Zoninsein, 2005). Nos Estados Unidos, ganharam corpo na década de 60, com os movimentos pelos direitos civis. No Brasil, cresceu a pressão por tais políticas após a publicação de estudos sobre desigualdades raciais na década de 70, a publicação da Constituição Federal em 1988 e o fortalecimento dos grupos de movimento negro. Nos anos 2000, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) encabeçaram um movimento de cotas étnico-raciais para ingresso nas universidades; foi um impulso-chave à luta pelas ações afirmativas nas universidades (Nery e Costa, 2009; Feres Júnior e Zoninsein, 2005).

Em 2012, a Lei de Cotas — n. 12.711/2012, regulamentada pelo decreto 7.824/2012 — traduziu os avanços derivados da luta; por exemplo, a garantia de 50% de vagas em instituições de ensino superior a estudantes de baixa renda oriundos de cursos de nível médio regulares da escola pública e pertencentes a grupos étnico-raciais. Nesse contexto, respeita-se o percentual de negros, pardos e índios de cada região. A lei busca reparar a má qualidade da educação básica pública e abrandar desigualdades raciais. Isso faz supor que, no plano histórico, a educação pública recebe mais os membros das minorias étnico-raciais, como dizem Menin et al. (2008). Para esses autores, tal política surgiu da constatação que há diferenças sociais reais entre brancos, negros e índios e de que é preciso possibilitar às minorias o acesso a níveis socioeconômicos e culturais mais elevados na sociedade. Além disso, a ampliação da presença das minorias étnico-raciais nas universidades contribuiria para a instituição, que teria condições de apresentar modelos de mundo e perspectivas culturais que concretizem o valor de justiça social e igualdade. Enfim, esses autores dizem que a política trata de adequar o ingresso à universidade aos novos tempos em que os valores de mérito e

igualdade perante a lei têm sido relativizados e substituídos pelo de igualdade compensatória; isto é, a reparação de injustiças históricas que excluíram — e excluem — grupos étnico-raciais do acesso aos bens sociais que poderiam permitir seu desenvolvimento psicológico, social, econômico e cultural.

Para Nery e Costa (2009), as reações afetivas surgidas no contexto das políticas inclusivas podem gerar formas de percepção de si e do outro, o que faz surgir interações conflitantes. Em seus estudos, encontraram segregação dos grupos de estudantes cotistas e universalistas na UnB motivada por sentimentos de injustiça presentes entre os membros dos dois grupos. Por consequência, impõem-se a hostilidade dos universalistas e a autocobrança exacerbada dos cotistas. No olhar dessas pesquisadoras, as interações sociais precisam ser estudadas e mediadas no contexto das políticas inclusivas através de projetos psicossociais para que promovam condições favoráveis ao desenvolvimento humano adequado e à inclusão na educação superior.

Para Marinho-Araújo e Oliveira (2011), o psicólogo escolar, ao compreender a função formativa da educação superior, poderá contribuir para a formação de profissionais e cidadãos empenhados em minimizar a desigualdade, a injustiça, o preconceito, a violência e a exclusão que permeiam a vida em sociedade. Sua prática se orientará, então, pela promoção de desenvolvimento dos sujeitos: alunos, professores e demais trabalhadores da educação. Por conseguinte, é importante que o psicólogo se insira no espaço universitário e compreenda tanto o momento socio-histórico por que passam as universidades quanto o impacto das políticas afirmativas na afetividade e sociabilidade nesse ambiente. Dessa forma, ao refletir sobre o cotidiano acadêmico, pode ter condições de participar e incentivar reflexões, mudanças e desenvolvimento (Sampaio, 2010).

3 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA, DESAFIOS, PERSPECTIVAS

A definição de psicologia escolar e educacional mudou conceitualmente ao longo da história; isto é, à medida que mudavam os objetos de interesse, as finalidades e os métodos de investigação e/ou intervenção. Em termos mais gerais, tal mudança — é provável — foi permeada por categorias tais quais ser humano, indivíduo e sociedade, assim como por conceitos e objetos como educação e escola, que denotam não só o espaço de trabalho do profissional, mas também o objeto cujos fenômenos afins lhe cabe conhecer sistematicamente.

Em termos específicos, psicologia educacional — como se lê em Antunes (2008) — seria uma área da psicologia dedicada a conhecer os fenômenos psicológicos que permeiam o processo educacional, enquanto a psicologia escolar enfocaria o ambiente de ação — o escolar — e as relações sociais que aí se estabelecem. A base teórica se sustenta em conhecimentos da psicologia educacional, além de se valer de outras áreas da psicologia e de campos variados das ciências humanas úteis para conhecer a fundo as questões educacionais e escolares. Psicologia educacional e psicologia escolar — ainda à luz de Antunes (2008) — relacionam-se intrinsecamente, mas se distinguem em pontos que merecem destaque.

Com efeito, Barbosa (2012) constatou que nomenclaturas diferentes, embora visem aproximar o campo da psicologia do campo da educação, refletem concepções, finalidades, métodos de investigação diversos ante o mesmo objeto de interesse; noutros termos, diferenças políticas, sociais, históricas e ideológicas as impedem de se confundirem. Como subárea da psicologia, a *psicologia da educação* se dedica a produzir conhecimentos científicos úteis à interface com a educação. A *psicologia escolar*, por sua vez, é um campo de atuação que cobre os processos de escolarização tendo como objeto de estudo a escola, os atores que nela atuam e as interações que nela se estabelecem. Nesse enfoque se alinham

conhecimentos da psicologia da educação, de outras áreas da psicologia e de campos de conhecimento das ciências humanas (Antunes, 2011).

Para os fins deste estudo, foi adotada a nomenclatura *psicologia escolar e educacional*, com base na premissa de que a intervenção na realidade guiada pela pesquisa favorece a atuação crítica e comprometida com a transformação de tal realidade, assim como alcançar os objetivos educacionais, como sugere Martínez (2009). Além disso, a cisão entre teoria e prática, entre trabalho e pesquisa, não cabe na pesquisa do presente, como querem Barbosa e Souza (2012).

As raízes históricas das duas áreas remontam a momentos diferentes no país (Barbosa, 2012). Alguns autores lidos como fundamentação para este estudo revisaram a história da psicologia escolar e educacional, ou melhor, momentos de sua história no Brasil. Dentre eles estão Meira (2000), Maluf (2002), Cruces (2003), Souza (2006; 2010), Cruces e Maluf (2007), Antunes (2008; 2011), Oliveira (2011), Barbosa (2011;³ 2012) e Barbosa e Souza (2012). Assim, ir além de um apanhado geral e breve dessa história seria exceder o propósito de oferecer subsídios mínimos à compreensão das possibilidades do contexto atual e do compromisso que a condução da práxis nessa área exige que seja assumido — e cumprido.

3.1 Trajetória histórica da psicologia em contextos educacionais no Brasil

De acordo com Antunes (2011), a inserção de conhecimentos e práticas psicológicas no Brasil remonta à época dos jesuítas (1549–1759), que teriam criado um sistema de punições e recompensas para facilitar a catequização e o controle do comportamento. Relatadas em documentos históricos, tais recompensas e punições seriam os primeiros indícios de práticas

³ Barbosa (2011) divide a história da psicologia educacional e escolar no Brasil em sete etapas: 1ª) colonização, saberes psicológicos e educação — educando meninos rudes (1500–1906); 2ª) a psicologia em outros campos do conhecimento (1906–30); 3ª) desenvolvimentismo — a Escola Nova e os psicologistas na educação (1930–62); 4ª) a psicologia educacional e a psicologia do escolar (1962–81); 5ª) o período da crítica (1981–90); 6ª) a psicologia educacional e escolar e a reconstrução (1990–2000); 7ª) a virada do século: novos rumos.

que exploram a dimensão psicológica (Barbosa e Souza, 2012). A primeira cartilha educativa foi usada em 1722. Vinda de Portugal, continha explicações ambientalistas e empiristas para o comportamento das crianças, além de proposições para prevenir problemas de comportamento mediante um sistema de monitoramento e ensino. Nesse caso, também aqui haveria aplicação de saberes da psicologia à educação (Barbosa e Souza, 2012). Ainda no período colonial, estudos sobre emoção, sensação, aprendizagem, motivação, desenvolvimento psicológico, jogos infantis e outros reforçaram essa aproximação entre psicologia e educação (Barbosa, 2011;¹ Oliveira, 2011; Cruces, 2003).

A chegada da Coroa portuguesa, em 1808, significou começar a educação universitária, ligada à Universidade de Coimbra, em Portugal. Os cursos se relacionavam com medicina e direito; depois houve fomentos a cursos para formar professores (Barbosa, 2011). No fim do século XIX, início do XX, quando se buscava a cientificação da educação, as escolas normais, criadas para formar professores, inseriram conteúdos de psicologia em seus cursos (Antunes, 2011). Demonstravam preocupações com os métodos de ensino e fomentaram a produção de pesquisas através da abertura dos primeiros laboratórios de pesquisa com o objetivo de melhor compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Estudos do fim do século XIX inauguraram a relação da psicologia com a medição, motivada pelo surgimento da psicologia experimental. Em 1906, surge o primeiro laboratório de psicologia, no Pedagogium,⁴ onde as pesquisas passaram a focalizar o desenvolvimento das crianças e os processos de aprendizagem, além do uso de testes para avaliar ou medir características psicológicas (a testagem psicológica) (Barbosa, 2011). Ao longo da primeira República (1889–1929), foi recorrente o emprego de instrumentos para medir as capacidades mentais e cognitivas no contexto não só médico, mas também educacional; de forma que as demandas pelo trabalho na área psicológica se expandiram no movimento chamado Escola

⁴ Pedagogium foi um museu pedagógico criado na capital federal, em 1890, e transformado em centro de cultura superior, em 1897.

Nova,⁵ na década de 1930, quando surgem cursos para profissionalizar pessoas para esse tipo de trabalho nas escolas (Cruces, 2003). A princípio conduzidos por psicólogos estrangeiros, tais cursos formaram os primeiros profissionais brasileiros (Cruces, 2003).

Com efeito, o avanço da psicologia na Europa e nos Estados Unidos foi determinante para o desenvolvimento da prática psicológica no Brasil (Antunes, 2008). Chamados de *psicologistas*, os profissionais brasileiros formados à época disseminaram a prática psicológica em hospitais, indústrias e escolas, no que seriam os primeiros passos da atuação profissional em psicologia escolar (Antunes, 2008). Formados por estrangeiros, assumiram seus referenciais teóricos e práticos para atuar na escola e na educação. À época, no contexto da Europa e dos Estados Unidos, o início das contribuições da psicologia para a educação se vinculou ao desenvolvimento e à aplicação de testes psicológicos, para investigar as condições mentais ou intelectuais dos alunos a fim de identificar os que tinham dificuldades que demandavam intervenções diferenciadas.

O uso da psicometria reproduzia um modelo médico que, na escola, serviu de instrumento de classificação e seleção, que distinguiam alunos bons de estudantes maus, discentes capazes de educandos incapazes. Os trabalhos do inglês Francis Galton, do francês Alfred Binet e do estadunidense James Castell embasaram essa perspectiva (Oliveira, 2011). Com efeito, no Brasil dos anos 30, a psicologia educacional focava na identificação e no tratamento de crianças que não se comportavam com o padrão desejável dito normal, que demonstravam dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento; ou seja, crianças desviantes.

⁵ A expressão Escola Nova designa um movimento de intelectuais que ganhou corpo entre 1920 e 1930 em prol da reflexão e da ação relativa à educação no Brasil. O país passou por mudanças sociais, políticas e econômicas centrais: foi de monarquia a República; da economia de base agrícola à economia industrial; os republicanos apostaram na democratização do acesso à educação pública de qualidade como motor do desenvolvimento econômico e social. Imbuídos desse espírito, os escolanovistas pregavam o direito de todos à educação para que as desigualdades sociais fossem combatidas. Os pioneiros do movimento exigiam uma reforma educacional, que presumia aplicação de teorias da psicologia à educação, a exemplo daquelas sobre a psicologia infantil. Pregavam a descentralização do ensino — em vez do professor, o aluno como centro das atenções — e um ensino prático que favorecesse o desenvolvimento. A concretização desse direito e essas preocupações abriram portas à atuação profissional do psicólogo nas escolas (Barbosa, 2012).

Isso abria uma demanda por técnicas para educar os “menos favorecidos” intelectualmente. Nessa visão, a psicologia encontrou um domínio escolar ainda mais favorável na educação especial (Barbosa, 2012).

Outras referências para a atuação em psicologia escolar e educacional podem ser encontradas naquela época. Dentre os estrangeiros que vieram para o Brasil, referidos há pouco, está Helena Antipoff. Psicóloga e educadora, ela organizou trabalhos de pesquisa no laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais com base em uma concepção de sujeito e subjetividade em interação com o social, o que visou intervir neste para observar mudanças naquele (Cruces, 2003). Seus primeiros estudos datam de 1929. Ainda segundo Cruces, Manuel Bonfim foi o pioneiro em publicações sobre as influências do ambiente na construção das funções psicológicas superiores, nessa mesma época. No entanto, as ideias psicológicas ligadas ao positivismo e à experimentação predominaram, sobretudo as fomentadas no laboratório de psicologia do Pedagogium.

Em certo sentido, o desenvolvimento da psicologia deve muito à educação, pois a formação de professores introduziu disciplinas complementares para profissionais das áreas de licenciatura, medicina e ciências sociais. Assim, cresceram as demandas por especialização, de forma que, no fim dos anos 40 e na década seguinte, universidades como a de São Paulo, do Rio Grande do Sul e as universidades católicas começaram a oferecer graduação e especialização em Psicologia (Barbosa, 2011). Com o crescimento gradativo da quantidade de cursos e de profissionais formados, o governo se sentiu pressionado a regulamentar o exercício da profissão, o que aconteceu em 1962. Aprovada em 27 de agosto e regulamentada pelo decreto 3.464, de 21 de janeiro de 1964, a lei 4.119 prescreveu as funções e características do exercício profissional do psicólogo (Barbosa, 2011). Nos anos 70, termo psicologia escolar começou a se difundir graças a contratações de psicólogos para trabalhar em prefeituras e centros de atendimento psicológico escolar (Barbosa e Souza, 2012).

No entanto, o viés escolar na prática desses profissionais deixou a desejar, em parte graças à ênfase na formação na área clínica e na identificação com o modelo médico (Cruces, 2003). Interessavam mais temas como “a criança que não aprende”, os ditos anormais e as ditas crianças-problema. A teoria da carência cultural passou a explicar diferenças na aprendizagem das minorias étnicas e pobres; ou seja, estariam nas carências de estimulação ambiental as causas das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, os psicólogos passam a planejar programas de estimulação suplementar para essas crianças nas escolas. O foco muda da biologia muda para o ambiente e as condições socioeconômicas (Barbosa e Souza, 2012).

Ao fim da década de 70, segundo Barbosa e Souza, o enfoque na criança em relação aos problemas educacionais virou objeto de crítica. Essa discussão penetrou no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981, não por acaso quando os movimentos sociais pressionaram a redemocratização: metalúrgicos, professores, defensores da reorganização dos partidos políticos e outros (Souza, 2006). Como a produção histórica da ciência psicológica negligenciara as desigualdades sociais provocadas pelo sistema econômico vigente e focalizou na adaptação social dos indivíduos (Meira, 2000), o movimento de crítica à psicologia escolar e educacional aclamava a necessidade de considerar os fatores sociais e intraescolares na análise dos problemas.

No dizer de Barbosa (2011), esse período de crítica abrangeu os anos 80 e 90, quando a categoria se viu estimulada a buscar novos referenciais para reconstruir a atuação do psicólogo na escola. Houve uma ressignificação da atuação profissional e sua formação. Ficou clara a necessidade de referenciais teórico-metodológicos que valorizassem a influência de elementos múltiplos na conformação dos problemas escolares. Como consequência, os psicólogos escolares passaram a buscar uma atuação menos psicologizante e excludente. A autora acredita que, após esse período, sucedeu-se uma fase de reconstrução dos pressupostos da psicologia educacional e escolar. Entre 1990 e 2000, livros, artigos científicos, teses e

dissertações trouxeram novos significados ao trabalho na área de psicologia escolar, que passa a ser o termo mais usado para se referir à atuação em escolas, ao lado da expressão psicologia escolar crítica. Nesse novo enfoque, priorizam-se os processos educativos de modo mais amplo, além das redes de relações no interior da escola.

Outro fator que contribuiu para as mudanças na atuação do psicólogo escolar — diz Maluf (2002) — foi a sociedade pós-moderna; isto é, o que se denomina de sociedade do conhecimento, referida antes. No dizer dessa autora, esse contexto tem pressionado o profissional de psicologia escolar e educacional a buscar orientação teórica e prática interdisciplinar, nem sempre incluída nos cursos de formação básica. Elementos necessários a uma compreensão de base mais reflexiva dos fenômenos e problemas educacionais que a ele cabe ajudar a sanar ficam ao largo da formação.

Após o movimento de crítica iniciado na década de 80, as mudanças na atuação do psicólogo escolar se traduziram em práticas refletoras de uma sensibilização crescente às demandas das realidades sociais e de um compromisso com as ações afirmativas (Martínez, 2009; Cruces e Maluf, 2007). Daí o envolvimento ético e político com a construção de realidades mais democráticas e justas. Nesse caso, tais práticas demandam um profissional apto a encarar as multideterminações dos problemas de educação e aprendizagem, e não só aqueles referentes ao sujeito (Cruces, 2003). Souza (2010) compartilha da percepção de que as mudanças ocorridas na práxis da psicologia escolar e educacional refletem mudanças políticas da sociedade brasileira: são os novos os contextos educacionais aos quais o psicólogo se faz necessário; são os novos públicos-alvo com que tem de lidar, dentre outros pontos.

Transformações ocorridas na educação a partir dos anos 80 — a exemplo do combate sistemático ao analfabetismo e às reprovações escolares e da educação inclusiva — representam avanços na construção de um Estado democrático, que o ideal de Educação para

Todos busca expandir a todo o nível básico. Isso quer dizer que a história da psicologia escolar e educacional se constrói em um contexto de políticas públicas pró-democratização da educação que exigem outra concepção de educação, com a qual deve ser coerente a psicologia educacional e escolar. Por exemplo, os objetos desta passam a incluir o acesso, a permanência e o sucesso escolar discente; mas a concretização destes pressupõe requisitos cuja transformação requer mudar, também, a concepção de escola, os currículos, a gestão escolar e a formação continuada de professores. E mudanças nessas dimensões exigem novas políticas e práticas. Portanto, a psicologia escolar e educacional se vê ante a possibilidade de avançar e ante os limites à missão de se comprometer com a educação das classes populares (Antunes, 2008; 2011). Entre os avanços e a estagnação, entram os determinantes socio-históricos e políticos que permeiam a práxis do psicólogo escolar e educacional atuante no ensino superior e se sua atuação pode ajudar a efetivar as políticas públicas educacionais para esse nível educacional.

3.2 Psicologia escolar e educacional no ensino superior

A psicologia escolar e educacional tem o compromisso de ajudar a melhorar os ambientes educacionais e processos relacionados com a educação e o desenvolvimento humano. À parte sua consciência do lugar que ocupa na formação profissional do educando, pode-se pressupor que, como instituição educativa, a universidade se proponha a contribuir para o desenvolvimento humano integral dos estudantes. Daí que o psicólogo teria função profissional nesse contexto educacional (Marinho-Araújo e Oliveira, 2011). Não por acaso, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) encabeçou, em 2008, uma ação de incentivo e valorização da atuação profissional do psicólogo em contextos educacionais; para o conselho, caberia ao psicólogo o compromisso com a promoção de igualdade e justiça social pela luta e defesa dos direitos humanos e pelo respeito à diversidade, assim como caberia uma atuação

de caráter eminentemente político para reforçar o respeito à diversidade e a garantia de direitos humanos. Nessa ação residiria a força para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, e não só o cognitivo.

Há poucas publicações sobre a atuação do psicólogo na educação superior. Em parte, por causa de mudanças profissionais notáveis na história da psicologia escolar e educacional; em parte, por causa de sua recente entrada no contexto da educação superior (Oliveira, 2011). Conforme avalia Logue (2007), há pressões externas e internas à universidade cobrando sua transformação, o que tem gerado oportunidades para a atividade do psicólogo escolar e educacional. De acordo com esse autor, fenômenos como a globalização e a sociedade do conhecimento pressionam a expansão e democratização da educação superior; assim como os movimentos sociais. Nesse caso, a atuação do psicólogo pode incidir na transformação dos métodos de ensino e da estrutura da universidade com vistas ao melhoramento das relações interpessoais. Esse processo tende a se fortalecer com a ação profissional do psicólogo escolar no desenvolvimento dos potenciais humanos e na acessibilidade desse nível educacional a todos os cidadãos.

As políticas mais recentes de democratização da educação superior questionam a tradição das universidades como espaços dedicados à educação das elites (Sampaio, 2010). Segundo Sampaio, nesse cenário é importante que o psicólogo crie uma atuação no ensino superior convergente para as especificidades desse nível no momento em que se impõe a importância de a universidade concretizar as políticas afirmativas de inclusão. Para ela, a falta de modelos claros para atuação profissional nessa área representa oportunidade para encontrar as demandas no público, respeitando-se as particularidades e as realidades de cada instituição. Por isso, a ação de pesquisar tem de estar incluída no trabalho do profissional; e tem de ser uma ação que se estenda a áreas de conhecimentos distintas da psicologia, porém convergentes, a exemplo das teorias pedagógicas e das políticas públicas, além da filosofia da

educação. A familiaridade sistemática com tais áreas pode ampliar o repertório de caminhos e possibilidade de reflexão sobre as multideterminações dos fenômenos educacional-escolares, articular e mobilizar recursos diversos na avaliação das situações-problema (Oliveira, 2011; Sampaio, 2010).

Para Oliveira (2011) e Marinho-Araújo e Oliveira (2011), ocorre um erro grave nas práticas de psicólogos em universidades: a falta de referenciais teóricos e de modelos de atuação. Tais práticas se espelham no fazer de outras áreas, valendo-se de atendimentos individualizados que enfocam as psicopatologias e até as questões de aprendizagem, mas negligenciam a intersubjetividade e as dimensões administrativa e sociopolítica que se refletem no alcance ou não de objetivos educacionais e na melhoria da vida dos universitários. Esses são temas contemporâneos da psicologia em instituições educacionais para os quais os estudantes de psicologia não estão preparados, pois os cursos de formação de psicólogos tendem a priorizar a formação clínica, o que não contribui para o desenvolvimento de uma práxis adequada a essa área. Tais problemas aumentam a demanda por formação continuada e cursos de pós-graduação úteis às necessidades do profissional que deseja se inserir nesse campo (Serpa, 2001). Segundo Souza e Rocha (2008), a formação precisa ser permanente, a fim de atualizar referenciais da atuação profissional, isto é, teóricos e práticos.

Com efeito, segundo Martínez (2009), há atuações tradicionais e emergentes em psicologia escolar e educacional. As primeiras estariam relacionadas com questões psicoeducativas; as segundas, com questões psicossociais. Dentre as ações psicoeducativas, Martínez destaca a avaliação de estudantes com dificuldades de aprendizagem e os devidos encaminhamentos, a orientação a estudantes e pais, a orientação profissional e orientação sexual, por fim, a formação de professores. As ações psicossociais incluem o trabalho de intervenção sobre a subjetividade social da escola; a participação na construção da proposta pedagógica e no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica; a contribuição para caracterizar a

população estudantil a fim de adequar o planejamento educacional; a realização de pesquisas para aprimorar o processo educativo; enfim, coordenar oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Oliveira (2011) compartilha dessa opinião ao dizer que as atuações formais se baseiam nas demandas apresentadas pela instituição, ao passo que a atuação emergente é proativa e comprometida socialmente, daí que teria mais poder de transformação.

Apesar de escassos, é possível encontrar modelos de atuação adequados ao nível superior (vide os de: Souza, 2006; 2010; Santos, 2009; Sampaio, 2010; 2011; Oliveira, 2011; Silva e Silva, 2012; Nery e Costa, 2009; Jesus, 2013; Andrada, 2005; Marinho-Araújo e Oliveira, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo et al., 2010; Serpa, 2001; Cruces e Maluf, 2007; Maluf, 2002; Facci, 2013; Zavadski e Facci, 2012; Moura e Facci, 2013; Caixeta e Sousa, 2013; Silva et al., 2013). Mesmo não tendo se referido ao ensino superior, Souza (2010; 2006) e Souza e Rocha (2008) trazem proposições importantes para ser analisadas pelo profissional desse nível de ensino. Para elas, os movimentos sociais da década de 80 aproximaram a psicologia escolar e educacional das políticas público-educacionais, e desde então esse campo de atuação do psicólogo assume um compromisso com a transformação da realidade pela construção de relações mais igualitárias e justas nas escolas.

Essa conciliação da psicologia escolar e educacional com as políticas públicas aponta uma forma de se autossustentarem. Isso porque, segundo Japiassú (1995), a desobrigação — com sua vocação política — tem provocado o declínio das ciências humanas e sociais, as quais investiram na proposição de modelos explicativos e reducionistas da realidade. Mas não sem perder muito da contextualização necessária à compreensão da complexidade do mundo real. Daí que entender as políticas público-educacionais vai auxiliar o profissional a compreender os problemas que afetam a escolarização, porque é no cotidiano da escola que se transformam em práticas políticas e pedagógicas que permeiam os processos diários e as relações sociais.

Essa proposição de entendimento remonta — cabe reiterar — aos anos 80: à publicação da tese de Patto. De acordo com Souza (2006) e Souza e Rocha (2008), esse estudo teria sido um marco da preocupação com a qualidade da escola e da educação. Nessa lógica, elas pontuam que o psicólogo escolar e educacional precisa se inteirar dessas questões para não correr o risco de analisar muito parcialmente a realidade escolar (Souza, 2010).

Santos (2009), Nery e Costa (2009), Silva e Silva (2012) e Jesus (2013) analisaram o impacto das políticas de cotas no cotidiano social do ensino superior. Em sua tese, Santos se referiu a alunos da Universidade Federal Bahia (UFBA) que se beneficiaram da Lei de Cotas, mas não se sentiam incluídos de fato, especialmente em práticas e rituais que ali ocorriam. Em sua reflexão:

Estigmatizar um grupo ou afixar-lhes um rótulo de inferioridade é uma tática largamente utilizada na disputa de poder, como forma de garantir a superioridade social. O estigma imposto pelo grupo mais poderoso ao penetrar na autoimagem do grupo menos poderoso, consegue enfraquece-lo e até desarmá-lo. (Santos, 2009, p. 74).

Se assim o for, então as cotas não bastariam para garantir um sentimento de pertença à UFBA que pudesse anular o sentimento de discriminação, que tende a entravar o processo de formação universitária e potencializar a evasão. Como uma possibilidade de impedir um desfecho tal para o problema, Santos destaca o papel da cultura universitária: transformá-la de tal modo, que o próprio meio universitário ajude a dissipar o menor esboço de percepção de diferença entre os alunos. Também o trabalho de Silva e Silva enfocou a UFBA, isto é, cotistas percebidos pelos demais discentes como pessoas que apresentavam problemas emocionais e cognitivas; os não cotistas se sentiam lesados pela lei, porque esta supostamente fere o princípio da meritocracia.

A percepção estereotipada dos estudantes cotistas foi notada ainda na Universidade de Brasília (UnB), como se lê no trabalho de Nery e Costa; tais alunos seriam percebidos pelos

estudantes não cotistas como privilegiados pela política, daí o tratamento preconceituoso. O resultado é a segregação social.

À luz do estudo de Jesus, a população universitária tinha de ser heterogênea tal qual a população em geral. Como isso não acontece, cria-se uma lei. Ela crê que aumentar a heterogeneidade na universidade — gerar diversidade via políticas inclusivistas — não basta para democratizar a educação superior: se as políticas garantem a inclusão, isso não significa que esta seja imediata. Nesse sentido, tal autora propôs um trabalho na área de gestão da diversidade para a UnB a fim de criar espaços de interlocução com a comunidade universitária sobre questões étnicas em prol da integração dos estudantes cotistas à universidade e ao mercado de trabalho. Nesse caso, a meta final da gestão seria incluir e garantir uma permanência qualificada na universidade.

Também a inclusão escolar desafia a ação do psicólogo escolar e educacional no contexto da universidade. Cabe-lhe analisar e compreender as relações do sujeito com o meio escolar — as interações sociais em seu desenvolvimento e na produção de mudança. Da análise se espera que incentive transformações no ambiente educacional e a reorganização de métodos, práticas pedagógicas e gestão escolar para criar as condições adequadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes (Fleith, 2011; Antunes, 2011; 2008).

Para Dazzani (2010), a inclusão/exclusão escolar é problema grave, política e socialmente. A exclusão supõe mais que estar fora dos limites da escola, isto é, supõe estar fora do ambiente simbólico dela. Sobre isso o psicólogo precisa refletir politicamente e ter uma postura de investigador científico para atuar com eficácia. Segundo Fleith (2011), o movimento pela inclusão é ação não só pedagógica, mas também política, cultural e social. E construir espaços sociais menos excludentes e que possibilitem o convívio harmonioso na diversidade sociocultural é meta de sociedades democráticas. Com efeito, Dazzani (2010) vê a perspectiva da educação inclusiva como algo surgido do movimento pela democratização; daí

que a inclusão teria de ser compreendida numa concepção que abarcasse formas variadas de vida social. Além disso, condição socioeconômica, gênero, etnia, religião e características distintivas individuais não podem ficar de fora da reflexão e deliberação relativas às demandas de inclusão; nem a motivação à transformação e modernização de práticas pedagógicas escolares (Martínez, 2007).

Segundo Andrada (2005), vive-se um momento em que as determinantes sociais têm peso na compreensão dos problemas de aprendizagem. Nota-se uma mudança de paradigmas: do paradigma moderno — diferenças como fruto das diferenças individuais — ao paradigma sistêmico — diferenças como fruto das diferenças de oportunidades sociais, políticas e educacionais. Neste último, as partes do todo estão interconectadas e se influenciam mutuamente; daí a dificuldade de delinear limites: começo e término.

Aqueles estudos sobre o cotidiano de estudantes cotistas exemplificam o que Sampaio (2011) chamou de modelos ecológicos de atuação adequados ao trabalho do psicólogo: de promoção da convivência e construção de ambientes mais colaborativos onde as dimensões do humano se superponham à preocupação excessiva com o rendimento e desempenho acadêmicos; isso porque os estudantes não podem ser vistos apenas como aprendizes. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano preconizada por Bronfenbrenner (2011) é um exemplo de teoria ecológica e sistêmica, visto que postula o desenvolvimento humano saudável como resultado da inter-relação dinâmica das características pessoais (singulares) com o ambiente.

Com efeito, segundo Bronfenbrenner, os níveis ecológicos relacionados com o desenvolvimento humano compreendem tanto as características físicas do ambiente quanto as relações sociais nele estabelecidas, além do tempo histórico e dos fatores políticos e culturais. Além disso, o desenvolvimento acompanha a vida, ou seja, as mudanças biopsicológicas experimentadas individualmente e nas relações sociais coletivas tendo em vista experiências

objetivas e subjetivas nos ambientes. Nessa lógica, Bronfenbrenner (2011) leva a pensar sobre a relevância de o psicólogo escolar e educacional voltar sua atenção a questões psicossociais no cotidiano das universidades; neste, estariam os contextos, as situações e as interações pessoais e grupais do plano objetivo (porém interpretados subjetivamente por cada indivíduo) responsáveis pela direção do desenvolvimento humano nos ambientes.

Nesse contexto, a subjetividade social da instituição torna-se questão importante para que o psicólogo escolar entre em contato com o ensino superior. No entender de Oliveira (2011), ela é vista como entrelaçamento dialético do indivíduo com o social, o particular e o coletivo. Como tal, poderá ser acessada através da criação de espaços interativos coletivos em que seja possível escutar os atores envolvidos nos processos pedagógicos, assim como pela troca de ideias e informações: útil para tanto identificar práticas inadequadas e geradoras de sofrimento psíquico quanto intervir. A autora vê possibilidade de compreender como os domínios individual e institucional se entrecruzam, formando subjetividades, e como estas interferem no alcance dos objetivos educacionais para transformar essas realidades e promover o desenvolvimento humano.

Sampaio (2011), Oliveira (2011) e Silva et al. (2013) salientam a preocupação com o desenvolvimento humano dos estudantes. Para as duas primeiras, o psicólogo escolar e educacional atuando na educação superior tem de primar por uma perspectiva de trabalho que enfoque a promoção do desenvolvimento humano, em vez de queixas e problemas individuais. Algo a considerar nesse tema é que cada vez mais a universidade recebe estudantes recém-saídos do nível médio, dos quais muitos possivelmente lidam com incertezas quanto a escolher a profissão (Sampaio, 2011; Silva et al., 2013). Para Sampaio (2011), o modelo da maioria das universidades não reflete essa característica do público ao exigir que tenham convicção de suas escolhas; o desenvolvimento humano ocorreria de forma modular, e não sequencial, como se indicava tempos atrás. A não linearidade do

desenvolvimento na formação e no trabalho impossibilita precisar a idade em que se inicia a fase adulta. Nesse caso, a educação superior teria de permitir certos equívocos discentes, em especial dos mais jovens, para que possam amadurecer e desenvolver sua autonomia.

Silva et al. (2013) descreveram uma experiência de estágio em psicologia escolar no ensino superior que criou um espaço de trocas, escuta e orientação. A ideia era que recém-chegados conhecessem a profissão e a universidade como algo útil para que desenvolvessem habilidades humanas necessárias à formação ampliada, a exemplo do contato com as emoções, a sensibilidade, a arte e o desenvolvimento de perspectivas profissionais. A experiência teve duração de quatro anos e meio em um curso de Psicologia e, em 2008, foi integrada ao currículo do curso como disciplina obrigatória, com o nome de Psicologia, Ciência e Profissão, cujos referenciais teóricos incluem a psicologia histórico-cultural e a escolar crítica. A arte foi escolhida para proporcionar uma experiência humanizada que transcendesse a formação conteudista e primasse pela formação do sujeito e do profissional psicólogo, conforme os autores.

Nesse enfoque de desenvolvimento pessoal, os paradigmas da contemporaneidade — globalização e sociedade do conhecimento — criam expectativas para que os profissionais de todas as áreas desenvolvam habilidades para trabalhar em equipes interdisciplinares, de modo a analisar política, social, econômica e ideologicamente os fenômenos educacionais, pois a psicologia não esgota a complexidade das demandas (Berhein e Chauí, 2008; Maluf, 2002; Andrada, 2005; Cruces e Maluf, 2007; Souza e Rocha, 2008; Serpa, 2001).

À luz das análises de Marinho-Araújo et al. (2010) e Marinho-Araújo e Oliveira (2011), o psicólogo tem de se inserir em equipes interdisciplinares dedicadas a planejar ações educacionais que garantam o desenvolvimento das competências destacadas no projeto pedagógico de cada curso e contribuam para fazer evoluir os métodos de avaliação. Para essas autoras, o conceito de competência em contexto acadêmico permeia âmbitos que não o das

habilidades cognitivas e racionais; também envolve processos intersubjetivos, afetivos e socioculturais relacionados com o processo educativo. Assim, ser competente implica mobilizar recursos subjetivos, comportamentos e conhecimentos; significa articulá-los para tomar decisões e ações. Ainda segundo Marinho–Araújo e Oliveira, a interdisciplinaridade e a multirreferencialidade estão postas como desafios ao psicólogo escolar e educacional na missão de construir práticas que ampliem o atendimento ao estudante pela consideração dos agentes e das instâncias distintos envolvidos no cenário educacional: professores, técnicos, coordenadores de curso e diretores; avaliação, seleção, formação continuada, ambientação e outros, respectivamente.

Nesse sentido, Marinho-Araújo (2009) sugere uma atuação ampliada do psicólogo e propõe três dimensões de intervenção da psicologia escolar nas IES. Primeiramente, viriam ações voltadas à gestão de políticas e a processos educacionais como planejamento e tomada de decisões na contratação de professores e funcionários, na elaboração de projetos educacionais e na capacitação continuada que visem impactar a subjetividade e a dinâmica dos procedimentos educacionais, além da elaboração de projetos de desenvolvimento e avaliação institucional. Em segundo lugar, estariam atividades voltadas à colaboração com as propostas pedagógicas e ao funcionamento dos cursos a fim de assessorar outros profissionais na elaboração de currículos que promovam o desenvolvimento de competências dos universitários; ao mesmo tempo, pode-se promover reflexões e o desenvolvimento dos docentes relativamente a outros fatores do processo de ensino e aprendizagem implícitos em suas concepções de educação. Por último, o psicólogo poderá planejar ações para compreender o público da educação superior e, através de pesquisas sobre o perfil dos discentes, embasar instruções e projetos elaborados com equipes educacionais em prol do desenvolvimento adulto e das competências a ser desenvolvidas no público em questão, isto é, de como desenvolvê-las.

Moura e Facci (2013) acreditam que, agindo de forma coletiva, o psicólogo escolar e educacional poderá contribuir para que a escola toda reconheça e supere as barreiras que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento, o que favorecerá a humanização dos processos e o pensamento crítico daqueles envolvidos na educação universitária. Por meio disso, será possível caminhar na direção de mudanças qualitativas da educação superior, e não apenas quantitativas, tendo em vista as políticas mais recentes para esse nível de ensino. Para esses autores, garantir a qualidade da educação superior é tão relevante — se não for mais — quanto garantir o acesso e a permanência nesse nível de formação educacional. Somente por meio de experiências e conhecimentos significativos o estudante poderá desenvolver suas funções psicológicas superiores para ser capaz de pensar de forma crítica sobre a realidade e se comprometer com sua transformação. A meta é favorecer o alcance dos objetivos da educação superior, dentre os quais a mediação de processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (Caixeta e Souza, 2013).

Outro objetivo da educação superior é a responsabilidade social, que aparece como tema emergente para o trabalho da psicologia escolar e educacional ante uma perspectiva de trabalho institucional e preventiva (Caixeta e Souza, 2013). Para elas, a responsabilidade social universitária é assunto a ser discutido coletivamente para criar práticas que resguardecem o bem-estar, a solidariedade e as boas interações pessoais, assim como melhorem os processos comunicativos entre todos e para todos, dentro da universidade e fora dela. Nesse sentido, o psicólogo escolar e educacional poderia contribuir para o desenvolvimento e a integração das equipes de trabalho das IES; de modo tal, que tenham condições de refletir sobre seus papéis na construção de IES responsáveis no plano social. Caixeta e Souza concluem que o psicólogo escolar e educacional pode trabalhar no fomento de programas e políticas de aprendizagem, o que visa à formação de pessoas, profissionais e da instituição para concretizar a função social desta última.

Souza e Rocha (2008) reafirmam essa forma de atuação institucional e coletiva. Também salientam a importância de o profissional de psicologia criar espaços de reflexão e discussão interdisciplinar e multiprofissional que permitam construir conhecimentos úteis a uma intervenção mais consciente e responsável nas demandas da escola e do público. Zavadski e Facci (2012) salientam a relevância de um trabalho desenvolvido em conjunto com os professores. Isso porque as limitações na formação básica da maioria dos professores exigem que se lhes ofereça formação continuada, especialmente em temas que correlacionem o desenvolvimento humano e a aprendizagem de adultos. Além disso, que se lhes oportunizem momentos para refletirem sobre sua prática e, assim, fazer com que os docentes se corresponsabilizem pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento discente partindo, sobretudo, de um respeito às diferenças individuais. Tais estudos e iniciativas representam modelos de atuação do psicólogo no ensino superior. Através deles pode-se perceber que é possível conciliar trabalhos na área psicossocial e na área psicoeducativa. Pela articulação dessas duas dimensões, o psicólogo escolar e educacional poderá delinear estratégias de trabalho mais efetivas com vistas à qualidade dos processos educacionais (Martínez, 2009). A investigação aqui apresentada permitiu apresentar modelos e práticas de profissionais de psicologia de um serviço de atendimento ao estudante de uma universidade federal do Triângulo Mineiro; igualmente, possibilitou reconhecer tanto suas características, especificidades e demandas supridas ao longo da sua história na área escolar e educacional quanto as possibilidades de intervenção que se apresentam ao profissional da área num contexto de democratização desse nível de ensino. Esse reconhecimento ajuda a delinear os caminhos futuros para a atuação nessa área, na universidade em questão e noutras cuja missão é garantir aos estudantes não só o acesso, mas também a permanência, a conclusão do curso e, acima de tudo, o bom desempenho educacional, o desenvolvimento humano integral e a responsabilidade social.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação aqui apresentada foi feita como pesquisa documental e empírica. De natureza qualitativa, sua abordagem foi exploratória e descritiva. Uma vez aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (n. 549.909), a coleta de dados e fontes se desdobrou em três frentes: bibliografia de fundamentação e do estado do conhecimento; levantamento e categorização de fontes documentais; entrevistas individuais semiestruturadas e livres.

4.1 A pesquisa

A pesquisa aqui descrita objetivou, no plano geral, investigar as oportunidades de inserção do psicólogo escolar e educacional em um serviço de atendimento psicológico ao estudante na UFU. No plano específico, a pesquisa objetivou relatar fatos que permitam recompor historicamente o passado desse serviço; investigar se há oportunidades para a atuação na área escolar e educacional; e compreender as questões que permeiam a inserção do profissional dessa área no referido serviço.

A abordagem qualitativa se mostra na exploração analítica de motivos, valores, crenças e atitudes, dos sentidos atribuídos tanto aos fenômenos caracteristicamente humanos quanto à realidade social (Minayo, 2007). A intenção exploratória reside na escrita de um histórico do mencionado serviço e das possibilidades para o trabalho na área de psicologia escolar e educacional. E a descrição permeia o relato histórico sobre o serviço em questão: sobre sua configuração e estrutura, sobre suas atividades e mudanças no tempo e na relação com outros fenômenos (Godoy, 2006).

4.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa empírica se valeu do relato de doze pessoas que participaram profissionalmente da construção do serviço de psicologia para estudantes da UFU. Incluem psicólogos, gestores e colaboradores dos profissionais do setor. O plano inicial era entrevistar psicólogos e gestores da assistência estudantil; porém, ao longo do levantamento dos documentos históricos, constatee a necessidade de entrevistar outras três personagens relevantes na história do serviço: a fundadora da divisão que continha o serviço de atendimento psicológico ao estudante da UFU — irmã Ilar Garotti —, que autorizou citar seu nome; uma orientadora educacional atuante de 1976 a 1986, aqui referida como orientadora educacional (ela também foi a primeira diretora de assuntos estudantis, entre 1983 e 84; a diretoria que ela dirigiu responde pelo atendimento psicológico universitário); enfim, uma professora de Psicologia Escolar e Educacional da faculdade de Psicologia da UFU, que colaborou com o serviço na primeira metade dos anos 80 e é aqui nomeada como Professora de Psicologia Escolar e Educacional.

Para tentar abranger o máximo possível da história do serviço de atendimento psicológico a discentes da UFU, foram entrevistadas profissionais cujo perfil de atuação oferecesse pistas dos desdobramentos do serviço de 1976 a 2013. Nesse sentido, as sete psicólogas entrevistadas — tratadas como Psicóloga 1, Psicóloga 2 e assim sucessivamente até 7 — relataram experiências representativas de cada intervalo de seis anos em que poderia ser dividido o período 1976–2013. Os acontecimentos de cada intervalo puderam ser reconstruídos, ao menos, por uma profissional: Psicóloga 1 (1976–82); 2 (1983–8); 3 (1989–94); 4 (1995–2000; 2001–6); 5, 6 e 7 (2007–13). Foram entrevistadas *três* psicólogas do período mais recente porque permanecem em atividade na instituição.

Foi entrevistada a coordenadora da divisão de assistência estudantil: Maria de Fátima Oliveira, cujo nome é citado aqui sob autorização; é essa divisão que oferta o serviço de

atendimento psicológico. Enfim, foi entrevistado o diretor de assuntos estudantis, Leonardo Barbosa e Silva, que igualmente autorizou a publicar seu nome na dissertação.

4.3.1 Caracterização dos participantes

A Tabela 1 apresenta informações dos entrevistados: gênero, formação, tempo de formado ao iniciar suas colaborações na assistência estudantil, idade ao iniciar os trabalhos na assistência aos estudantes e experiência anterior.

Tabela 1:

Caracterização dos entrevistados

Sujeitos	Formação	Tempo de formação (anos)	Idade (anos)	Experiência anterior
Psicóloga1	Graduação em Psicologia; Formação na área Clínica, Escolar e Dinâmica de Grupo.	08	Não especificado	Docência
Psicóloga2	Graduação em Psicologia; Mestrado em Saúde e Doutorado em Psicologia Clínica.	02	26	Docência e Clínica Particular
Psicóloga3	Graduação em Psicologia; Especialização em Psicologia Clínica; Especialização em Gestão Hospitalar; Mestrado em Ciência da Saúde.	02	27	Clínica Particular
Psicóloga4	Graduação em Psicologia; Especialização em Psicodrama; Especialização em Clínica Psicanalítica; Mestrado em Educação.	13	35	Saúde Mental/ Instituição Pública
Psicóloga5	Graduação em Psicologia; Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental.	0	22	Primeira experiência profissional
Psicóloga6	Graduação em	0	25	Primeira

	Psicologia; Especialização em Psicopatologia Clínica. Graduação em Psicologia; Especialização em Psicoterapia Clínica. Graduação em Pedagogia; Formação Religiosa;			experiência profissional
Psicóloga ⁷		2	24	Saúde Mental/ Instituição Pública
Ilar Garotti	Especialização em Planejamento e Gestão de Sistemas Educacionais; Mestrado em Educação. Graduação em Pedagogia;	Aproxi mada mente 18	41	Gestão da Educação Superior
Orientadora Educacional	Especialização em Psicodrama pedagógico e Fenomenologia. Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Psicologia do Escolar e do Desenvolvimento Humano.	Aproxi mada mente 16	Não especificado	Docência
Professora de Psicologia Escolar e Educacional	Graduação em Serviço Social; Especialização em Filosofia e Ética Política.	Não especifi cado	Não especificado	Docência
Maria de Fátima Oliveira	Graduação em Ciências Econômicas; Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais.	7	Não especificado	Serviço Social na Educação
Leonardo Barbosa e Silva		13	37	Docência

Fonte: entrevistas

4.3.1 Entrevistas semiestruturada e livres

As entrevistas ocorreram após contatos por telefone ou pessoais com os possíveis informantes. No contato inicial, houve agendamento de local, data e horário, conforme a conveniência deles. Com isso, as entrevistas foram realizadas na residência de alguns e no local de trabalho de outros. A princípio, foram informados dos propósitos da pesquisa e leram o termo de autorização de uso dos relatos como fonte de pesquisa e de sua exposição pública (Anexo 1). No termo constam informações sobre a pesquisa e os contatos dos pesquisadores.

Cada informante recebeu uma cópia para que contatassem os responsáveis pela pesquisa caso desejassem mais informações.

Para as sete psicólogas, a coordenadora da DIASE e a primeira pró-reitora de Extensão — fundadora do serviço —, foram dirigidas perguntas sobre: criação do serviço ou início dos trabalhos no setor de psicologia; organização do trabalho; desafios; atribuição ou cargo; projetos principais desenvolvidos; perspectivas de desdobramentos; quantidade e perfil dos estudantes atendidos; enfim, sobre o perfil do profissional de psicologia (Anexo 1).

Com o objetivo de contextualizar a assistência estudantil — da qual participa o serviço de psicologia —, foi feita uma entrevista com o gestor da assistência estudantil, a quem foi perguntado sobre o momento político para a educação superior e possível repercussão na assistência estudantil e no perfil dos estudantes; e sobre a necessidade de adaptar a universidade de modo a conseguir suprir as demandas do presente, em que a universidade federal tem de lidar com os impactos do aumento da população universitária em razão de programas recentes de expansão do número de cursos e vagas. (O Apêndice 1 reproduz a entrevista na íntegra.)

Pessoas que colaboraram com o serviço de psicologia — orientadora educacional e professora da faculdade de Psicologia — foram entrevistadas sem uma pré-estruturação da entrevista: ficaram à vontade para evocar a memória de modo a selecionar as lembranças sem a indução direta e sem a delimitação pretendida pela pergunta de quem entrevista. Ainda assim, foram estimuladas a evocar memórias do período em que colaboraram com os profissionais do serviço de psicologia.

As entrevistas que puderam ser gravadas duraram média de uma hora. Duas entrevistadas não autorizaram o registro em áudio; foi preciso recorrer à tomada de notas. A etapa de transcrição buscou produzir um registro escrito que oferecesse dados biográfico-profissionais

do entrevistado, dados temporais da entrevista (data, início, término e duração) e conteúdo *ipsis litteris*. Eis a base das análises posteriores.

4.3.2 *Pesquisa documental*

O problema da pesquisa guiou a seleção documental. Os documentos analisados vieram do banco de dados do serviço de atendimento psicológico (SEAPS), exceto os relativos a prontuários do público atendido. Dentre os documentos avaliados, estavam: diários, relatórios de gestão, planejamentos de atividades do serviço, projetos de pesquisa, manuscritos, memorandos, plano de desenvolvimento institucional da UFU e normativa da assistência estudantil — resolução 15/2009 do Conselho Universitário. A exploração dessas fontes se valeu da leitura crítica, da tomada de notas factuais (data, assunto, tipo de material) e da resenha. Também os textos que careciam de mais elucidação autoral-editorial — nome do autor, data e local de publicação, por exemplo — compuseram o rol de fontes.

4.4 **Análise de dados**

A transcrição das entrevistas e os documentos se abriram a duas análises: uma histórica, outra de conteúdo. Num primeiro momento, os documentos foram catalogados para, depois, terem seu repertório de informações organizado em uma “linha do tempo”; assim como as entrevistas, cronologicamente. As informações nela subsidiaram a elaboração da parte da dissertação com fins semânticos mais histórico-factuais (vide a Figura 1 e a Tabela 2 na análise de dados). As entrevistas, as notas de entrevistas e a legislação tiveram seu conteúdo analisados.

A parte histórico-factual buscou organizar as informações obtidas de modo a dar a conhecer a trajetória do serviço e verificar se houve — e se há — oportunidades de atuação para o psicólogo escolar e educacional. A parte que verbaliza a análise de conteúdo expõe

inferências e interpretação das informações contidas nos documentos históricos e entrevistas resultantes de técnicas de análise como codificação e classificação (Bardin 1997).

Os documentos históricos se abriram ao conhecimento das práticas do setor e das áreas de atuação dos psicólogos ao longo do tempo. A organização das informações em períodos históricos ajuda a compreender seis períodos de seis anos. Também foi preciso classificar as áreas de atividades com base nos referenciais do Conselho Federal de Psicologia (CFP), isto é, no documento “Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil”.

A análise das entrevistas teve como eixo norteador a resposta dada a cada uma das perguntas, as quais foram classificadas segundo temas para inferência e interpretação. Com base nos conteúdos explícitos na fala dos entrevistados, as inferências buscaram sondar os conteúdos latentes e suas inter-relações a fim de construir uma visão holística dos fenômenos, complexos e dinâmicos porque são sociais (Bardin, 1997).

A análise dos dados impôs a necessidade de recorrer à estatística para entender a frequência e o percentual de respostas, por exemplo. A estatística ajudou a construir uma compreensão mais sólida de algumas questões levantadas. Eis por que se pode dizer que estudo se apoia, também, no método quantitativo. Igualmente, o aporte de teorias da psicologia e da educação ajudou a dar lastro às interpretações produzidas pela leitura analítica dos resultados segundo classificações e categorias empregadas na lida detalhada com os dados levantados e as questões formuladas.

5 HISTÓRIA E ESTRUTURAÇÃO DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO ESTUDANTIL NA UFU

Os resultados da pesquisa passíveis de análise — conteúdo das entrevistas e dos documentos — foram didaticamente divididos em dois subitens. Um apresenta um histórico do serviço de atendimento psicológico ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); isto é, visa cumprir um objetivo de pesquisa — buscar na história do serviço indícios de oportunidades para atuação do psicólogo escolar e educacional. O outro expõe a análise dos resultados, que se deu por meio da análise de conteúdo. O procedimento historiográfico da periodização se mostrou útil para dar certa lógica de organização e apresentação à análise.

De imediato, pode-se dizer que os desdobramentos históricos do serviço de atendimento psicológico ao estudante da UFU deixam entrever a consolidação mesma da psicologia em Uberlândia; isto é, relaciona-se com a criação da primeira Faculdade de Psicologia da região, pois os profissionais do serviço de assistência psicológica exerceram funções na coordenação do curso e na docência antes mesmo de o serviço passar a ser oferecido; também ajudaram a criar disciplinas da área em outros cursos da instituição. Essa constatação deriva da leitura das fontes documentais (diários com registros do cotidiano e das atividades do serviço, relatórios, planejamentos de atividades, memorandos, leis, normas e regimentos etc.) e das entrevistas com psicólogas, pedagoga e gestores da assistência estudantil: agentes da cultura educacional e sujeitos das práticas do setor que participaram de contextos históricos distintos.

5.1 Apontamentos históricos da assistência psicológica ao estudante na UFU

O serviço de atendimento psicológico ao estudante da UFU começou antes de esta ser federalizada, dentro de uma divisão que se propunha a oferecer suporte e orientação aos estudantes da Universidade de Uberlândia (UnU). Datam de agosto de 1976 os registros

iniciais de reuniões para fundamentar a criação da divisão de orientação psicopedagógica (DIVOP) para os estudantes da UnU. Por um momento inicial breve, a DIVOP recebeu o nome de divisão de orientação profissional. Idealizadora da divisão, Ilar Garotti⁶ era pró-reitora de Assuntos Estudantis e Extensão quando da criação da DIVOP, além de ter tido papel central na fundação da UnU e em seu processo de federalização. Em entrevista concedida para este estudo, ela contou que a DIVOP surgiu por inspiração de modelos de serviços de orientação ao estudante que ela conheceu em outras instituições educacionais federais e nas unidades da Pontifícia Universidade Católica (PUC) espalhadas país afora. O serviço foi motivado pela percepção das necessidades psicossociais dos estudantes, sobretudo os que vinham de fora para cursar a faculdade longe da família.

A DIVOP foi fundada para atender à demanda e à necessidade dos alunos, principalmente os que vinham de fora. Nós tínhamos, naquela época, não sei hoje. . . mas mais de 50% dos alunos eram de fora de Uberlândia; e eles chegavam aqui e eram mais um. Não eram aqueles alunos conhecidos da cidade deles. Eles tinham necessidades, tinham desafios a vencer. Eles estavam em uma universidade começando um curso superior sem as famílias deles. . . Eles sentiam dificuldades relacionadas às circunstâncias da vida deles. Aí os diretores de faculdades e os professores sentiam necessidade de um órgão pra (dar) alguma atenção especial aos alunos. Eu era, na época, pró-reitora de extensão, eu fundei a Pró-reitoria de Extensão. . . e aí decidimos. . . fundar a DIVOP, divisão de orientação psicopedagógica, para atender às necessidades dos alunos. Ela foi fundada para o aluno, porque a finalidade da universidade é o aluno. (Garotti, 2013, entrevista).

A DIVOP surgiu em meio às preparações para a reforma universitária, que federalizou a UnU, em 1978. Por isso, foi projetada segundo demandas institucionais, o que evidenciou uma perspectiva de trabalho integrada à comunidade universitária. No início dos trabalhos,

⁶ Ilar Garotti é educadora e gestora da educação superior que teve papel central no desenvolvimento da educação superior na cidade de Uberlândia. Ajudou a construir a primeira universidade da cidade, UnU (Universidade de Uberlândia) e a UFU (Universidade Federal de Uberlândia). Foi a primeira pró-reitora de Assuntos Estudantis e Extensão dessa última universidade e fundou a divisão de orientação psicopedagógica (DIVOP), onde o serviço de psicologia ao estudante foi inserido. Ela autorizou a publicação de sua identidade neste estudo.

em 1976, a equipe participou do curso “O departamento e a reforma universitária”. Depois, buscou se aproximar dos profissionais e setores que compõem a universidade: professores, diretórios acadêmicos, gestores e técnicos administrativos — como informam documentos dos arquivos — a fim de dialogar e firmar parcerias com o objetivo de suprir com uniformidade as demandas da comunidade universitária. Isso oportunizou a promoção da interação e aproximação com os grupos distintos que então compunham a universidade.

Embora se dedicasse ao trabalho com estudantes, o serviço assumiu o papel de preparar a comunidade universitária para as transformações necessárias por conta da federalização. Os livros de registros dos primeiros anos de funcionamento da DIVOP dão pistas de uma atuação grupal — de estudantes, professores e técnicos administrativos — com foco no desenvolvimento e na integração das equipes, assim como em reflexões sobre ética no trabalho e nas relações humanas, além de resolução de conflitos interpessoais nas equipes de servidores e de estudantes. O grupo de trabalho era composto por uma auxiliar administrativo, uma psicóloga, uma orientadora educacional e um assessor para recursos humanos — este, por ser padre, atendia estudantes e servidores que buscavam orientações religiosas.

Os servidores viram com bons olhos a participação de uma psicóloga no grupo; até então a função de psicólogo era inédita na universidade. Mais que isso, a abertura à ação desse profissional estendeu seus serviços a outros setores da comunidade interna e externa — que os solicitaram. Isso mudou o foco inicial do trabalho — auxiliar os universitários. Segundo a educacional da DIVOP, a princípio os estudantes tiveram resistência ao trabalho; logo, talvez por isso o serviço tenha sido aberto à comunidade. Essa situação se resolveu com a criação não só de equipes de trabalho psicológico noutros setores da universidade — tais como o Hospital de Clínicas e o setor de recursos humanos —, mas também a diretoria de assuntos estudantis, em 1983, que redirecionou os trabalhos da DIVOP aos discentes.

Pela descrição do cargo de psicólogo encontrada no projeto de implantação da DIVOP, caberia ao/à profissional realizar entrevistas de aconselhamento e psicodiagnóstico, seleção, orientação vocacional, aplicação de testes de inteligência, de aptidão, interesse e de personalidade. A psicóloga pioneira da divisão — aqui denominada Psicóloga 1 — disse em sua entrevista que realizava um trabalho diversificado, o que lhe permitiu conciliar trabalhos de dinâmica de grupos para estudantes e trabalhadores da universidade, além de fazer atendimento clínico.

Os registros documentais da divisão descrevem os primeiros projetos realizados pelos profissionais que a compunham. Os projetos revelam uma visão interdisciplinar subjacente. Eram projetos de oferecimento de orientação e desenvolvimento profissional para estudantes de Medicina, a fim de que pudessem não só superar conflitos gerados pelos conteúdos estudados no curso, mas também ter mais condições de se sensibilizarem à interação com os pacientes, de modo a humanizar o atendimento. O segundo projeto idealizado almejava promover o desenvolvimento dos estudantes de Engenharia focado na preparação para entrevistas de emprego e orientação profissional.

A equipe de trabalho participava de reuniões com professores e coordenadores para discutir conjuntamente problemas entre discentes, docentes e a universidade em geral. Essa atitude caracterizava as práticas do serviço como psicopedagógicas. Também eram feitos atendimentos clínicos motivados por queixas sobre questões acadêmicas, como conta a Psicóloga 1 (2013, entrevista): “... eram atendimentos, assim, corriqueiros de alunos com problemas no curso, com problemas de insatisfação de escolha e... com problemas de futuro: o quê que eles iriam fazer no futuro”.

Dos trabalhos feitos pela equipe da DIVOP nos anos iniciais, destaca-se a ação profissional da orientadora educacional.⁷ Ela disse ter tido uma base substancial de conteúdos da área psicológica e que, por isso, foi a primeira professora estadual concursada para a cadeira de

⁷ Graduada em Pedagogia, sua formação é anterior à criação da profissão de psicólogo no Brasil, pela promulgação da lei 4.119 de 27 de agosto de 1962.

Psicologia da Educação em Uberlândia; igualmente, foi a docente que iniciou as disciplinas de psicologia dos cursos de educação superior da cidade antes mesmo de ser reunidos na UnU, onde continuou a lecionar tais conteúdos, até a criação da UFU, na qual lecionou também, conciliando a docência com os trabalhos da DIVOP. Nos registros da DIVOP, seu trabalho se destaca por se aproximar da área psicopedagógica, que também trabalha com orientação vocacional e profissional, grupos de reflexão sobre temas de interesse dos estudantes e aconselhamento de discentes com dificuldades no curso. A orientadora integrou ainda o primeiro serviço de orientação pedagógica aos docentes da UFU — na Faculdade de Educação — e fundou o primeiro núcleo de atendimento pedagógico ao discente de engenharia, na DIVOP, em 1977. Ela mencionou que atuou na DIVOP de 1976 a 1986; nesse período, teria observado mudanças no perfil do trabalho do psicólogo no setor. Segundo ela, após a saída da Psicóloga 1 da divisão para assumir a coordenação da Faculdade de Psicologia, em 1978, o grupo ficou alguns anos sem um psicólogo, o que prejudicou a todos. Em 1982, a DIVOP voltou a contar com o trabalho do psicólogo. Mas, em sua percepção, agora havia mais dedicação à área clínica, o que teria dificultado a realização do trabalho interdisciplinar com que estava acostumada.

Em sua entrevista a este estudo, a Psicóloga 2 (2013), que assumiu os trabalhos na DIVOP entre 1982 e 1988, contou que a demanda por psicoterapia lhe foi apresentada assim que assumiu seus trabalhos. Antes de sua chegada, o setor contava com a colaboração de dois psiquiatras, que já encaminhavam discentes à psicoterapia. Registros de 1983 informam sobre a colaboração entre a divisão e uma professora da Faculdade de Psicologia da UFU para realizar a inclusão de um estudante. A professora de Psicologia Escolar e Educacional relatou que foi a primeira docente dessa área na faculdade e que, em 1983, foi procurada pela Psicóloga 2 para que auxiliasse na condução de um caso que demandava a inclusão discente. Em sua fala, conta que auxiliou a DIVOP na inclusão de estudantes e exemplifica com um caso:

Teve um caso de um estudante de Medicina. Ele estava começando o curso e tinha uma gagueira muito forte. . . Não tinha ninguém lá dentro do setor que pudesse atender a um caso de dificuldade de fala. . . E aí apareceu esse estudante. . . e me procuraram. . . Então, eu fui autorizada a atender esse estudante. . . Foi uma época em que trabalhei ajudando lá. . . era inclusão. . . esse menino estava tão apavorado porque estava num curso novo, e os colegas — você sabe como é — fazem gozações, fazem brincadeiras. É o que o pessoal hoje em dia chama de *bullying*, né? Ele começou a perder o fôlego ali, ficava sem respiração. Ele prendia a respiração porque ficava tão tenso pra se expor no curso, que ele estava se prejudicando. Então, como psicóloga escolar, eu estava contribuindo pra ele se desenvolver no curso e como aluno. (Professora de Psicologia Escolar e Educacional, 2013, entrevista).

Em 1985, quando a Psicóloga 2 assumiu a gerência da divisão, iniciou a implantação de um trabalho preventivo em saúde mental. Segundo ela, isso só foi possível através do aumento da equipe de trabalho. Outros três psicólogos foram contratados para ampliar o atendimento. Para cumprir essa meta, foram criados projetos de atuação e pesquisa alinhados no cotidiano da vida universitária a fim de prevenir sofrimentos surgidos ou intensificados nesse ambiente. O programa de integração psicopedagógica (PIP), que visava promover a adaptação dos ingressantes à vida universitária na relação com os colegas e nas habilidades de estudo que a educação de terceiro grau exigia, é um exemplo de projeto nascido em momento de crescimento do serviço que possibilitou suprir demandas cotidianas da instituição. Parcerias com coordenadores de curso ajudaram a alcançar o máximo possível de estudantes. Os últimos relatos desse projeto sob coordenação do serviço de psicologia datam de 1994, quando as atividades passaram a acontecer por iniciativa de outras entidades como Diretório Central dos Estudantes (DCE), Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) ou diretoria estudantil (DIRES).

Projetos de pesquisa sobre o cotidiano universitário foram idealizados na segunda metade dos anos 80; alguns focalizavam temas como reprovação, evasão e fatores relevantes da vida acadêmica. Seus resultados, porém, não foram encontrados nos arquivos. Os relatórios de

gestão enfatizavam a importância da atividade de pesquisa para planejar ações de prevenção em saúde mental. À época, de acordo com a Psicóloga 2 (2014, entrevista), o grupo de trabalho esperava não só expandir a oferta dos serviços, mas também diversificar as áreas de atendimento. Segundo ela, os profissionais da DIVOP desejavam "... a possibilidade de aprofundar os serviços implementados, numa contínua avaliação; criar outros à medida da necessidade da população. Também oportunizar aos funcionários a possibilidade de especializarem-se continuamente, além de incentivar a publicação das pesquisas".

Esse movimento de revisão do trabalho aparece em registros que vão do fim da década de 80 até o início dos anos 90. Duas psicólogas representavam o setor. Não foi possível localizá-las, a fim de que participassem da pesquisa aqui descrita. As informações se baseiam então nos documentos de gestão da época. No planejamento de trabalho da divisão para a gestão 1989–92, o grupo fez a reflexão sobre os objetivos da divisão e avaliou que se priorizou o atendimento psicológico ao estudante por falta de profissionais especializados em outras áreas de atuação. A missão, por sua vez, seria prestar auxílio psicopedagógico aos estudantes. Com isso, o objetivo para a gestão era ampliar a equipe a fim suprir as demandas de ensino e aprendizagem, assim como cumprir com aspectos preventivos e continuar a oferta de atendimento psicológico clínico. Foram encontrados registros de orientações feitas pelas psicólogas da divisão a professores do curso de Artes; o intuito era realizar a inclusão de um discente com deficiência não especificada nos relatórios.

Enquanto ganhava corpo a necessidade de expandir dos serviços a outras áreas da psicologia, os profissionais do serviço se dedicaram a aprimorar o trabalho clínico e fortalecer o projeto de estágio em psicoterapia. Surgido nos primeiros anos da década de 80, foi idealizado a fim de contribuir para a profissionalização de graduandos de Psicologia da UFU. A Psicóloga 2 implementou o projeto de estágio na primeira metade

da década. Os estudantes estagiários de Psicologia — segundo ela — participavam de atividades com supervisões, leituras e seminários, que os preparavam para atender estudantes de outros cursos da UFU. Além disso, ela desenvolveu um instrumento para avaliar as capacidades do estagiário que, depois, foi adotado pela Faculdade de Psicologia.

A Psicóloga 3 atuou no atendimento psicológico ao estudante de 1990 a 1995 e colaborou com a supervisão de estágio entre 1995 e 2008. Em sua entrevista, ela se refere ao papel do estágio na psicoterapia ao longo do tempo. Segundo ela, entre 1990 e 2008, os profissionais se dedicaram ao aprimoramento profissional para valorizar a orientação e supervisão de estágio. Estagiários puderam contar com bolsas, cursos foram realizados, e grupos de estudos e seminários para formação dos estudantes foram organizados. O investimento no projeto de estágio o deixou na condição de “menina dos olhos” — na expressão da entrevistada — do serviço de psicologia; além de ter sido reconhecido pela comunidade universitária como importante para a formação de estudantes de Psicologia na área clínica.

Naquele momento, idealizava-se um trabalho clínico e de estágio que abarcasse as questões psicopedagógicas. Isso está patente no nome do setor — atendimento psicopedagógico — e nos projetos de estágio em psicologia clínica, que se propunham a suprir demandas psicopedagógicas. Porém, os conteúdos explorados nos grupos de estudo para formar estagiários e nas atividades de formação continuada dos profissionais do setor não tratavam de aprendizagem humana e educação. Assim, concentrou-se em temas do psicodiagnóstico e da teoria psicanalítica, perpetuando e consolidando um fazer clínico que aos poucos afastou o serviço de sua vocação.

As oportunidades de trabalho para a área de psicologia escolar e educacional criadas no fim dos anos 80 não se replicaram depois. Não houve contratação de profissionais com esse perfil e essa formação; nem as atividades de formação continuada para a equipe convergiram para

essa necessidade. As práticas e atividades de formação focaram no atendimento clínico de qualidade e contextualizado à realidade institucional.

Em sua entrevista, a Psicóloga 3 (2013) destacou a experiência profissional e a área de formação como interferência na condução dos serviços ofertados na assistência psicológica ao estudante. Ela disse que parte das dificuldades de atuação que alguns profissionais enfrentaram ao adentrar o serviço de assistência está na pouca experiência profissional quando do início do trabalho no setor:

O quê que era o grande problema? Eu era uma psicóloga praticamente recém-formada, e a experiência que eu tinha era (de) consultório. Esse é um grande problema que eu acho (que existe) para quem adentra a instituição. Eu vinha com a mentalidade de consultório e quebrei a cara com o passar do tempo, porque a organização do serviço institucional e de um serviço de consultório particular é muito diferente. E, à medida que fui trabalhando dentro de uma instituição, a instituição, ela entra com terceiros, ela entra com exigências. Então é outro tipo de trabalho. Essa organização do atendimento individualizado por tempo indeterminado cai por terra. A gente precisava fazer uma organização que contemplasse as necessidades do aluno, contemplasse o atendimento psicológico e contemplasse também as necessidades da instituição. Então, . . . nós começamos a trabalhar. Até pela história, porque já existia uma história de uma psicoterapia breve. . . mas a psicoterapia breve era muito ligada à psicanálise. . . E era um serviço, praticamente, a psicanálise dentro da instituição. E aí, quando eu entro, a gente vê que a psicanálise também continua sendo foco de trabalho, mas a gente começa a perceber que existe uma necessidade da psicoterapia breve focal. Então nós começamos a estudar mais a psicoterapia breve e aí foi abandonando um pouco essa história de psicanálise. . . Eu tentei trazer o consultório pra instituição e depois eu vi que não dava certo. Eu comecei a estudar a psicoterapia dentro de instituições, a estudar instituições, como que a instituição entra, às vezes, como um facilitador e, às vezes, como um agravante no atendimento. Eu acho que isso ajudou muito. (Psicóloga 3, 2013, entrevista).

A partir de 2012, a Psicóloga 3 redimensionou sua prática, tendo em vista a experiência acumulada, o estudo contínuo em áreas da psicologia e suas contribuições nos estudos de mestrado de psicólogas do setor na primeira metade dos anos 2000, que mostraram problemas que chegavam à clínica relacionados com questões educacionais e institucionais. Em sua percepção, as demandas mudaram desde quando começou atuar, no início dos anos 90. Para a profissional, o trabalho de orientação aos coordenadores de curso, instigado pelas pesquisas na área educacional das psicólogas do setor no início dos anos 2000, podem ter relação com a mudança no perfil das demandas. Em suas palavras:

Mas aí começa a ter uma coisa assim, educacional. . . Mas no começo não era isso não. . . Não eram questões ligadas à questão acadêmica. Mas aí, com o passar do tempo e com essas orientações aos coordenadores, começou a ter (haver) esse caráter educacional. . . Então, as pessoas vão ao setor porque estão com dificuldade na aprovação, na apresentação de seminários e em questões educacionais. (Psicóloga 3, 2013, entrevista).

Tal avaliação sobre o trabalho fez com que ela buscasse uma atuação diferenciada da que pôde ter no SEAPS, na primeira metade da década de 90. Hoje se buscam demandas no contexto universitário por meio de reuniões com alunos em sala de aula, conversas com professores e coordenadores, além de atendimentos individuais aos discentes.

Ao final do primeiro ciclo de trabalho da Psicóloga 3 no SEAPS, em 1995, a equipe do setor se renovou com a chegada de duas novas profissionais. O trabalho clínico continuou a ser valorizado via fortalecimento de projetos de formação continuada na área da clínica psicanalítica e estabelecimento de parcerias com entidades dedicadas a estudar o assunto em Uberlândia. Houve não só continuidade, mas também fortalecimento dos projetos de atendimento em psicoterapia breve individual e em grupo, estágio e supervisão de estágio em clínica.

Entre 1996 e 2000, iniciam-se discussões sobre uma revisão da prática profissional no setor. As soluções encontradas permearam a necessidade de oferecer atendimento clínico breve e criar projetos de promoção e prevenção em saúde. Em 1996, começam, então, os projetos educativos para levar informação sobre saúde à comunidade universitária como forma de prevenção. O projeto Educação em Saúde — anos depois reformulado e renomeado como Programa de Educação em Saúde Mental, para ser revisado em 2005 e receber o nome de Programa de Ações Psicoeducativas — foi emblemático na temática de prevenção e promoção de saúde, o que oportunizou palestras, *workshops*, seminários e jornadas temáticas para a comunidade estudantil.

Em 1997, o grupo toma outra decisão importante: ampliar as ações para atividades coletivas e de promoção de desenvolvimento. Grupos são organizados com fins não só terapêuticos, mas também de desenvolvimento de equipes de trabalho e estudo, bem como de habilidades pessoais e interpessoais para integrantes do DCE, integrantes de projetos de extensão e grupos de estudantes por solicitação de coordenadores de cursos de graduação da UFU. Palestras e *workshops* apresentaram temas que iam além da dimensão da saúde, isto é, que permeavam a preparação profissional e as habilidades pessoais com temas que visavam à formação ampliada. Exemplo disso está nas palestras “O novo perfil profissional — Como valorizar e desenvolver habilidades pessoais”, de 1999; “Ser profissional no século XXI”, de 2001; “Estou formando, e agora?”, de 2004; “Diversidade”, no projeto Coordenadores de Curso em Alerta, de 2006; dentre outros.

Entre o final dos anos 90 e o início da década de 2000, os profissionais buscavam um trabalho cada vez mais contextualizado à realidade institucional. Para a Psicóloga 4, a escuta clínica possibilitava levantar questões sobre a instituição que, depois foram, aprofundadas em pesquisas de mestrado dela e de outra psicóloga,⁸ não entrevistada para este estudo. Esta última trabalhou no setor por 18 anos (1995–2013) e participou da construção do serviço tal

⁸ O trabalho da profissional foi destacado pelas psicólogas 3 e 4. Sua dissertação de mestrado versa sobre os jubileamentos e as reprovações na UFU — cf. Rodrigues, K. A. (2004). *Jubilamentos e reprovações repetitivas: expressões de saberes e práticas na vida universitária (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia)*. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

como se conhece hoje. Em sua trajetória no setor, destacou-se como militante da causa da saúde mental do estudante, além de ter aberto nova perspectiva de trabalho ao setor com sua pesquisa de mestrado, segundo relata a Psicóloga 3.

Nesse sentido, ao buscar compreender variáveis intervenientes no jubilamento de discentes da UFU com seu estudo, a psicóloga não entrevistada teria encontrado fatores múltiplos relacionados com o fracasso do universitário. Fatores sociais e econômicos, cultura familiar e, em especial, mecanismos internos à universidade estariam prejudicando a adaptação, a permanência e o sucesso discente. Segundo relatos das psicólogas 3 e 4 — profissionais contemporâneas dela e atuantes na assistência estudantil —, o estudo repercutiu entre os gestores da universidade. Mas a transformação da cultura institucional exige tempo para amadurecer, como ela refletiu em sua dissertação (Rodrigues, 2004).

A pesquisa de mestrado da Psicóloga 4 — concluída em 2003 — destaca as reprovações na graduação em Engenharia Elétrica e identifica que a organização do currículo predisponha o universitário às dificuldades de aprendizagem e às reprovações. Como resultado de seu trabalho, alterações foram realizadas no currículo pelo conselho de curso. Além disso, seu estudo serviu de modelo à reestruturação dessa graduação em outra universidade federal.

Esses dois estudos nortearam a criação de dois projetos na área preventiva/educacional na DIASE: o Coordenadores de Curso em Alerta (2003) e o Renovar (2010), em prol da inclusão de estudantes em processo de sofrimento mental e dificuldades de aprendizagem. Esses empreendimentos abriram oportunidades para atuação do psicólogo escolar e educacional no SEAPS — como disse a Psicóloga 4. Segundo ela, desejavam contratar um profissional de psicologia no campo educacional que pudesse conduzir trabalhos relacionados com os dois projetos, pois as profissionais que trabalhavam no setor não tinham perfil adequado em razão da formação clínica.

A Psicóloga 4 trabalhou no SEAPS por 13 anos (jan. 1995–out. 2008) — 11 anos como gerente. Para ela, sobretudo a escassez de recursos humanos dificultava o serviço, a ponto de

impedir a diversificação dos trabalhos e a colaboração em projetos interdisciplinares. Esse fator motivou seu envolvimento em atividades políticas na instituição como forma de melhorar as condições de trabalho da equipe. Após muitas reivindicações, ela conseguiu que fossem contratados psicólogos pela Fundação de Assistência, Estudo e Pesquisa de Uberlândia (FAEPU) para auxiliar no trabalho do setor.

Mesmo com as atividades coletivas e de prevenção a partir do fim dos anos 90, ela avalia que os projetos centrais do SEAPS nos seus 13 anos de atuação no setor foram o projeto de atendimento clínico ao estudante — aliado ao Estágio em Psicologia Clínica — e o programa de formação continuada da equipe, que pôde se aprimorar mediante cursos, grupos de estudo no próprio trabalho, congressos, especializações e mestrado. As capacitações impactaram na definição de projetos e perspectivas de trabalho no setor. Os grupos de estudo em psicanálise e as pós-graduações (especialização e mestrado — este cursado por psicólogas efetivas ou colaboradoras pela FAEPU) fortaleceram o trabalho clínico. Feito pelas duas profissionais mencionadas acima no início dos anos 2000, o mestrado em Educação sinalizou uma ampliação dos sentidos atribuídos aos problemas que acometem os estudantes.

Com base nos resultados do mestrado em Educação, as profissionais tiveram condições de idealizar projetos para o setor que permitissem suprir demandas identificadas, inclusive na clínica. Aí se incluem dificuldades na comunicação entre professores e estudantes, proximidade entre coordenadores e estudantes, falta de informação sobre a universidade e dificuldades acadêmicas e pedagógicas. Alguns projetos convergem a essas demandas: o Coordenadores de Curso em Alerta, de 2003; o Projeto de Integração do Estudante à Universidade, de 2005; a participação no Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para colaborar com a construção de políticas para a assistência estudantil; e o Renovar, de 2010 (ver Figura 10).

Na segunda metade dos anos 2000, outros projetos interdisciplinares surgiram na DIASE, de modo que demandaram a colaboração do serviço de psicologia. Foram impulsionados pela portaria normativa 39 do Ministério da Educação (MEC). Datada de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e foi implementada em 2008. A portaria garante o repasse de orçamento para que instituições de ensino invistam em projetos promotores da inclusão social, da permanência e da conclusão de curso para graduandos de condição socioeconômica precária. O parágrafo 1º do artigo 3º aponta o propósito preventivo e relacionado com a garantia de permanência e sucesso acadêmico: “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria de desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (Portaria normativa/MEC nº 39/§1º, 2007).

Essa política passou a orientar as atividades da DIRES. Em 2009, o Conselho Universitário publicou a resolução 15, que instituiu a política de assistência estudantil da UFU. O objetivo foi implantar ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos universitários, primando pela inclusão social, formação ampliada e qualidade de vida, dentre outros pontos. Para tanto, o conselho preconizou princípios como democratização e qualidade dos serviços prestados em assistência estudantil, formação amparada no desenvolvimento integral dos estudantes, defesa da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos, dentre outros. Tal política se destina a graduandos e pós-graduandos regulares ou não.

De fato, a portaria 39 e a resolução 15 são marcos importantes para o trabalho na assistência estudantil universitária e o serviço de psicologia para esse universitários. Mas, no momento mesmo de transição motivada por tais instruções normativas, a equipe de trabalho passou por mudanças: saída de psicólogas contratadas pela FAEPU; deslocamento de psicólogas efetivas para outros setores e efetivação de novas profissionais. Com efeito, a Psicóloga 6 (2013,

entrevista) — que atua no setor desde 2009 — diz que entrou no trabalho em um período de transição imposto pelo PNAES e por normas de assistência estudantil. E um grande desafio tem sido a visibilidade dos trabalhos do serviço de psicologia direcionados pelas novas diretrizes. O novo cenário exige flexibilidade dos profissionais do serviço para lidar com a variedade e complexidade de demandas que chegam ao SEAPS, como pondera a Psicóloga 5, que trabalha no setor desde 2008. Na sua visão, a reflexão constante sobre a prática

. . . é o principal desafio. A gente poder ter uma constante reflexão para poder parar, repensar, recriar pra poder seguir em frente. Então, mesmo (se) a gente pensar no atendimento clínico da forma como ele está instituído, mesmo que ele continue, ele precisa ser revisto, precisa ser recriado por conta das demandas que tem chegado. . . o desafio de quebrar um pouco aquela ideia de que o estudante que nos procura, ele já precisa de atendimento psicológico e, às vezes, não é isso. . . A gente foi levado a acreditar que a terapia é necessária, que a intervenção terapêutica é necessária e, às vezes, outras intervenções são necessárias; mas por falta de refletir podemos ficar engessados em um modelo que, talvez, fique cada vez mais difícil sustentar dado o aumento das demandas. (Psicóloga 5, 2013, entrevista).

Ela considera que, desde 2008, o grupo passa por modificações na formação de profissionais e que esta seria uma tendência útil para definir os rumos do serviço:

Hoje nós temos um grupo de psicólogas que é diverso nas abordagens teóricas, nas perspectivas de atuação enquanto o que (se) compreende da área, da psicologia . . . eu acho que isso só tem a crescer, a enfatizar que, para cada tipo de demanda, (há) um tipo de trabalho, de profissional, de atuação (que) pode ser mais indicado (para um) que pra outra. Então, a gente pode unir forças dentro do setor, de forma que ele possa crescer cada vez mais. Acho que atualmente a gente consegue, no meio de tantas angústias, dos movimentos da instituição, criar uma condição pra pensar repensar na prática pra, talvez, encontrar um modelo de prática que nos dê uma sustentação maior enquanto trabalho. (Psicóloga 5, 2013, entrevista).

A Psicóloga 6 destaca certos movimentos na natureza do trabalho do setor desde sua chegada, em 2009, quando foi apresentada a uma perspectiva clínica de trabalho. Segundo ela, o próprio PNAES exige colaboração em projetos interdisciplinares:

Desde quando eu entrei, como eu disse, tinha alguns projetos do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil). Tinha a proposta de se pensar em alguns projetos interdisciplinares⁹ também. Eu não participei da elaboração. Quando eu cheguei, alguns projetos já tinham sido elaborados e contavam com a participação das psicólogas, junto com as assistentes sociais, pra poder fazer um trabalho interdisciplinar. Então, hoje eu também me vejo fazendo algumas atividades que vão para fora da sala de atendimento. (Psicóloga 6, 2013, entrevista).

Além do atendimento clínico, os arquivos do setor revelam a existência de projetos variados realizados entre 2009 e 2012 — quando já vigorava a nova política de assistência ao estudante —, ao lado de outros projetos um pouco mais antigos que permaneceram no rol de atuações do serviço de psicologia. Iniciados ou não no SEAPS, projetos como o Circuito Culturarte, PROFIC e Renovar — exclusivos da atuação do psicólogo ou interdisciplinares — refletem uma ampliação na perspectiva de atuação do psicólogo na universidade. Cabe frisar o projeto Ações Psicoeducativas — que nesse período realizou palestras e duas jornadas da afetividade com temas do cotidiano universitário e suas implicações para a afetividade — e o Coordenadores de Curso em Alerta (Figura 6), que dividiram espaço com os interdisciplinares Renovar — descrito antes —, com o Programa de Incentivo à Formação de Cidadania (PROFIC), de 2005, e com projeto Circuito Culturarte (Figura 7). Acrescentem-se

⁹ Escapou ao escopo da entrevista perguntas que pudessem sondar a concepção de interdisciplinaridade subjacente à afirmação de que havia projetos interdisciplinares; saber se a ideia de interdisciplinar como contato/trabalho com profissionais de outras áreas aponta uma ideia de interdisciplinar que vislumbre novos horizontes: que busque novos modos de ver dado problema complexo, novos métodos de abordá-lo; que busque não só aporte teórico-conceitual de áreas como sociologia, história, a pedagogia, mas também suas formas de abordagem, seus métodos, seus instrumentos etc. (Sampaio, 2014, s. p. — notas constantes em seu parecer como membro da banca de defesa a que foi submetida esta dissertação.)

colaborações para a construção de políticas em assistência estudantil no Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e colaborações com as entidades estudantis (DCE, DAs, ligas de aprofundamento de estudos nas áreas dos cursos, a exemplo da liga de neurociência), o que ofereceu atividades e palestras de interesse dos estudantes.

Mesmo ante essa demanda diferenciada para o SEAPS, a Psicóloga 6 (2013, entrevista) demonstra que a demanda-chave para o setor são os atendimentos clínicos: “. . . eu diria que as demandas continuam ser de ordem clínica. Nossa preocupação principal é a saúde desse estudante, a qualidade de vida desse estudante; mas hoje a gente tem exercitado pensar muito mais pra fora da sala de atendimento desse estudante”. Ela salienta ainda que o serviço precisa ter a perspectiva de crescer em recursos humanos para atender o maior número possível de estudantes — diga-se, eliminar as filas de espera para atendimento clínico —, diversificar a atuação — o que se insere mais no contexto universitário — e suprir demandas do contexto acadêmico. Para ela, o momento é de otimismo porque está próxima a criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, que dará mais visibilidade ao trabalho nessa área.

Mesmo com uma experiência de trabalho inferior a dois anos no setor (começou em maio de 2013), a Psicóloga 7 acredita que esteja havendo transformações quanto à diversificação do trabalho. Ela explica que, embora ocupe o cargo de psicólogo clínico, o grupo está começando a trilhar um caminho de integração e interdisciplinaridade, mas que ainda precisa ser mais bem desenvolvido. Relata que já teve a oportunidade de fazer visitas a professores e coordenadores de curso para tratar de assuntos relativos a estudantes atendidos no setor e que vai integrar uma comissão interdisciplinar para discutir uma política para o uso de álcool e outras drogas dentro da universidade. Ela percebe que o isolamento do enfoque clínico se coloca como um desafio a se transpor para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Há 12 anos à frente do grupo, a atual coordenadora da DIASE, Maria de Fátima Oliveira,

confirma que o momento é de um real esforço para superar o individualismo nos trabalhos e focar em projetos interdisciplinares. Diz ela:

A interdisciplinaridade não é desvalorizar o que é específico de cada área; pelo contrário: é valorizar a especificidade, mas reconhecer que nenhuma profissão se basta por si só, principalmente diante da complexidade dos casos que nós atendemos. Daí a necessidade de trilharmos os caminhos da interdisciplinaridade por meio de um processo de construção coletiva, buscando cotidianamente a integração entre as áreas do conhecimento. Nesse sentido, os profissionais envolvidos vão aprimorar os seus conhecimentos e haverá um ganho real nos serviços prestados ao estudante, ao ser atendido de forma integrada nos aspectos psicossocial e pedagógico. Com certeza, trata-se de uma proposta desafiadora. (Oliveira, 2013, entrevista).

Ela esclarece que até curso de formação em trabalho se realiza na divisão para capacitar os profissionais à atividade interdisciplinar, que visará atender à complexidade das demandas recentes. Dentre estas, ela ressalta o trabalho com estudantes cada vez mais jovens que, oriundos de lugares longínquos, adentram a universidade e se estabelecem em Uberlândia, longe de suas famílias. Nesse sentido, com a inauguração da moradia estudantil da UFU — destinada a muitos que vêm de outras regiões —, especula-se que será criada uma demanda: a preparação e o acompanhamento dos universitários que viverão juntos na moradia. Enfim, cabe dizer que ela destacou a necessidade de acompanhar os estudantes cotistas, desenvolvendo pesquisas que verifiquem suas condições de ambientação e inclusão na universidade para garantir igualdade de oportunidades.

Segundo a coordenadora, acessibilidade é assunto a ser diretamente acompanhado pela nova Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e que pode gerar demandas para o psicólogo. Além disso, garantir a permanência do universitário e a conclusão do curso, também, vai exigir trabalho voltado ao acompanhamento do fracasso escolar como forma de minimizar riscos

acadêmicos (reprovações, evasão e jubilamento), dentre outras problemas preocupantes na realidade atual. Ela salienta que há muita demanda para o trabalho do psicólogo escolar e educacional, pois a falta desse profissional sempre existiu. Ante os desafios, ela avalia que uma ação-chave seria ampliar os recursos humanos para garantir a realização do trabalho.

Com efeito, para o atual diretor de assuntos estudantis, Leonardo Barbosa e Silva, a carência de recursos humanos se tornou problema após a expansão física e patrimonial das universidades públicas nos últimos anos, que não veio acompanhada de ampliação proporcional no quadro de servidores; e isso tem gerado dificuldades em operacionalizar a política de assistência estudantil. Segundo ele, outra dificuldade se refere ao financiamento de políticas de assistência estudantil, pois os recursos do PNAES não acompanharam proporcionalmente a expansão do número de vagas ocupadas no perfil estipulado pelo programa. Ainda assim, ele avalia que o cenário melhorou desde 2003, porque as políticas de democratização do acesso à universidade e as políticas afirmativas mudaram o perfil discente na universidade pública. Diz o diretor:

Um ponto positivo, eu acho que a universidade, ela tende a se tornar menos elitista. A Universidade Federal de Uberlândia tem 70% dos seus estudantes com perfil socioeconômico elevado, um perfil de estudantes oriundos de escola privada, um perfil de estudantes autodeclarados brancos. Então é uma universidade claramente elitista, e esse perfil vai mudar, porque nós adotamos a política de cotas, já com a reserva máxima de 50% das vagas. Nós vamos ter uma modificação. . . Se nós imaginarmos que a cada ano a universidade vai reservar mais 50% das suas vagas pros cotistas, nós teremos em quatro anos uma modificação razoável do perfil desses universitários. Agora, que impacto isso pode ter para demandas de assistência estudantil? Já dá pra prever demandas por recursos humanos, por recursos financeiros. Agora, no restante da universidade, nós teremos que enfrentar estudantes que provavelmente vão pressionar os cursos pra que eles mudem o perfil profissional, pra que eles pensem em outro perfil de egresso. Então, acho que em quatro anos nós teríamos uma sensação melhor de

qual seria esse perfil, mas — creio eu — mais democrático; e dependemos só de um suporte financeiro pra que esse perfil seja mantido. (Barbosa e Silva, 2013, entrevista).

Nesse contexto de modificações, o diretor destaca a importância de haver profissionais capacitados para realizar pesquisas na assistência estudantil; disso dependeria o desenvolvimento de políticas e projetos na área. Como se viu, esses apontamentos históricos da assistência estudantil na UFU revelam que houve oportunidades para atuação do psicólogo na área escolar e educacional. Por sua vez, os relatos orais apontam a abertura de perspectivas de trabalho graças a um enfoque de assistência estudantil que vislumbra oportunidades para a colaboração profissional do psicólogo. Além disso, esse relato histórico levanta elementos que se relacionam com a inserção do psicólogo escolar e educacional na assistência à comunidade estudantil universitária.

5.2 Análise dos dados

Tais elementos foram submetidos a uma análise de conteúdo que possibilitou categorizar informações pelo critério da semelhança temática.

5.2.1 *Práticas psicológicas no serviço de assistência estudantil*

A Figura 1 e a Tabela 2 apresentam resultados derivados de informações obtidas nos arquivos do SEAPS cuja análise os cruza com trechos das entrevistas. A Figura 1 expõe as práticas centrais dos psicólogos do setor de assistência estudantil ao longo da história deste, periodizada em intervalos de seis anos. Buscamos classificar as atividades com base nos referenciais do Conselho Federal de Psicologia (CFP) contidos no documento “Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil”, que o CFP publicou como normas e legislações. Consideramos três campos principais de atuação: clínica, escolar/educacional e social. A área psicologia do trabalho existiu no início do serviço, assim como houve atividades que vão além do fazer do psicólogo ou o complementam; por exemplo, as categorias formação continuada e

interdisciplinar. A Tabela 2 — complementar à Figura 1 — mostra as áreas das atividades profissionais dos psicólogos ao longo do tempo.

Período	Principais Práticas	Área de Atuação
1976 – 1982	- Reuniões com professores, coordenadores de curso, estudantes e técnicos administrativos;	- Escolar e Educacional;
	- Orientação Vocacional/ Profissional;	
	- Aplicação de testes psicológicos;	
	- Atendimento clínico breve;	- Clínica;
	- Grupos de reflexão com estudantes;	- Escolar e Educacional/ Interdisciplinar;
	- Atividades de desenvolvimento de equipes de trabalho.	- Trabalho/ Social;
	- Palestras.	- Educacional/Saúde;
1983 – 1988	- Psicoterapia individual e em grupo;	- Clínica;
	- Orientação a familiares dos estudantes;	
	- Estágio supervisionado em psicologia clínica	
	- Grupos de encontro com estudantes;	- Escolar e educacional/ Interdisciplinar
	- Inclusão de discentes, em parceria com professora da Faculdade de Psicologia;	- Escolar e educacional;
	- Pesquisas diversas na área escolar;	
	- Integração dos estudantes ingressantes/ orientação para os estudos na universidade;	- Social/ Escolar e educacional;
	- Palestras.	- Educacional/Saúde.
1989 – 1994	- Psicoterapia individual e em grupo;	- Clínica;
	- Estágio supervisionado em psicologia clínica;	
	- Integração dos estudantes ingressantes/ orientação para os estudos na universidade;	- Social/ Escolar e Educacional;
	- Projetos de pesquisas sobre reprovações e trancamentos;	- Escolar e Educacional;
	- Orientação a professores;	
	- Inclusão de discente com necessidades educacionais especiais;	
	- Grupos de estudo;	- Formação continuada;
	- Palestras.	- Educacional/Saúde

1995 – 2000	- Psicoterapia breve;	- Clínica;
	- Estágio supervisionado em psicologia clínica;	
	- Orientação em Saúde Mental;	
	- Grupos de estudo e capacitação continuada;	- Formação continuada;
	- Palestras.	- Educacional;
	- Ações educativas e preventivas em saúde;	- Educacional/Saúde;
	- Apoio a projetos da comunidade estudantil;	- Interdisciplinar;
	- Recepção aos ingressantes;	- Social/Escolar e Educacional;
	- Grupos de desenvolvimento pessoal e interpessoal para estudantes;	- Escolar e Educacional;
	- Palestras e Workshops para desenvolvimento pessoal e profissional.	
2001– 2006	- Psicoterapia;	- Clínica;
	- Estágio supervisionado em psicologia clínica.	
	- Orientação em Saúde Mental;	
	- Capacitação continuada;	- Formação Continuada;
	- Recepção aos ingressantes;	- Social/Escolar e Educacional;
	- Ações educativas e preventivas em saúde;	- Educação/ Saúde;
	- Palestras e Workshops para desenvolvimento pessoal e profissional.	- Educacional;
	- Orientação a coordenadores de curso.	- Escolar e Educacional/ Clínico
2007 – 2013	- Psicoterapia;	- Clínica;
	- Estágio supervisionado em psicologia clínica e institucional.	
	- Orientação em Saúde Mental	
	- Participação nos fóruns de políticas estudantis (FONAPRACE);	
	- Orientação a coordenadores de curso;	- Escolar e Educacional/ Clínico
	- Ações educativas e preventivas em saúde;	- Educação/Saúde;
	- Capacitação continuada;	- Formação continuada;
	- Ações interdisciplinares para integração e formação ampliada do estudante;	- Projetos interdisciplinares/ Educação;
	- Ações interdisciplinares com foco na redução do fracasso escolar.	
	- Ações interdisciplinares com foco a promoção de cultura e saúde;	- Projetos interdisciplinares/Social

Figura 1. *Principais práticas dos psicólogos no serviço de psicologia ao estudante*

Nota: Fonte: entrevistas com psicólogas

Tabela 2:

Principais áreas das práticas dos psicólogos com base na Figura 1.

	1976-1982	1983-1988	1989-1994	1995-2000	2001-2006	2007-2013
CLÍNICA	X	X	X	X	X	X
ESCOLAR/ EDUCACIONAL	X	X	X	X	X	X
SOCIAL	X	X	X	X	X	X
TRABALHO	X					
INTERDISCIPLINAR	X	X		X		X
FORMAÇÃO CONTINUADA			X	X	X	X

Fonte: banco de dados do serviço de atendimento psicológico ao estudante (SEAPS).

A Figura 1 permite notar atividades diferenciadas ao longo do tempo: atendimento clínico, orientação a estágio, inclusão de discentes, orientação vocacional/profissional, suporte às realizações da comunidade acadêmica, pesquisas, desenvolvimento de equipes de trabalho, pesquisas, orientação a docentes, palestras e outras atividades educativas, orientação a familiares dos discentes, docentes e coordenadores de curso, engajamento político nos fóruns que representam a assistência estudantil, além de promoção de cultura, educação, saúde e integração social dos estudantes novatos em projetos interdisciplinares.

A Tabela 2 aponta perspectivas de atuação clínica, escolar/educacional, social, trabalhista, isoladamente ou em equipes interdisciplinares. Atividades de formação continuada como grupos de estudo e pós-graduações foram relevantes ao desenvolvimento do serviço para seus profissionais do serviço, que a consideravam relevante para o desempenho das atividades e a realizavam inclusive no local e no horário destinado ao trabalho.

Contudo, embora houvesse perspectivas diversas, a Figura 1 indica que as atividades mais frequentes se concentraram em duas áreas: a clínica e a escolar/educacional. Foram classificadas como área clínica atividades de tratamento psicoterapêutico na modalidade individual ou em grupo, bem como atividades de estágio nessa área, além de grupos de estudos com tal temática. Atividades voltadas à orientação a docentes e coordenadores de curso, inclusão de discentes, projetos de pesquisa sobre reprovações, evasão e jubilamentos, palestras educativas com objetivos de orientação educacional e integração, além daqueles que visaram à redução do fracasso acadêmico, foram considerados como característicos da área escolar/educacional.

Ainda com base na Figura 1, embora no primeiro período (1976–82) tenha havido atendimentos clínicos mediante intervenção psicoterapêutica pontual, focada na solução de um problema específico em curto espaço de tempo — o chamado enfoque breve descrito nos registros como entrevistas e orientações —, percebe-se uma tendência a práticas direcionadas mais ao cotidiano acadêmico e a questões escolares. Tais atendimentos clínicos focavam em queixas contra a universidade, como destacou a Psicóloga 1 (2013, entrevista): “... eram atendimentos corriqueiros, de alunos com problemas no curso, com problemas de insatisfação de escolha e... com problemas de futuro: o quê que eles iriam fazer no futuro”. As práticas psicométricas visavam atender à orientação vocacional, por isso foram classificadas como área escolar/educacional. Essa atividade era disponibilizada para estudantes secundaristas de Uberlândia, caracterizando um trabalho de extensão, como sugere a fala da Psicóloga 1: “... a gente trabalhou com orientação vocacional pros alunos, que nem eram alunos da faculdade, vinham alunos de colegial fazer orientação vocacional”.

É possível notar que o trabalho do psicólogo do serviço foi prestado a outras áreas além da assistência estudantil. Aí se incluem atividades na área de psicologia do trabalho, permeando o desenvolvimento de equipes para as relações interpessoais durante o primeiro período. No período seguinte (1983–8), observamos mudança na ênfase das

práticas, talvez em razão do trabalho de dois psiquiatras no setor, que criaram demandas para a psicoterapia. A Psicóloga 2 (2013, entrevista) conta que, em 1982, quando chegou ao serviço, já havia fila de espera para o atendimento psicoterápico; em suas palavras: “... pela demanda para atendimento psicoterápico, logo foram agendados horários para aqueles que aguardavam este tipo de atendimento e, rapidamente, meus horários estavam lotados”. Em 1985, após a contratação de outros profissionais, o serviço se diversificou; também se notam projetos de pesquisas sobre o cotidiano acadêmico a fim de fazer diagnósticos em prol do planejamento de ações preventivas em saúde, da integração dos estudantes e da orientação para a vida acadêmica. Parceria feita com uma professora de Psicologia Escolar e Educacional da Faculdade de Psicologia da UFU possibilitou incluir discentes com necessidades educacionais especiais.

No início do período seguinte, 1989–94, continuaram a existir demandas para a área escolar e educacional, tais como inclusão de discente, orientação a professores e pesquisas sobre o cotidiano acadêmico; mas estas não puderam ser atendidas em virtude da formação dos profissionais. A ênfase do trabalho no período foi a psicoterapêutica, como contou a Psicóloga 3:

Quando eu comecei a trabalhar, era eminentemente psicanálise. . . E era um serviço praticamente a psicanálise dentro da instituição. . . Aí quando eu entro, a gente vê que a psicanálise também continua sendo foco de trabalho, mas começa a perceber que existe uma necessidade da psicoterapia breve focal. (Psicóloga 3, 2013, entrevista).

De 1995 a 2000 houve fortalecimento das práticas clínicas mediante aprimoramento do estágio supervisionado e a realização de grupos de estudo nessa temática. E a tentativa de rever as práticas do serviço visava enfatizar a promoção de saúde. A Tabela 3 mostra que havia um profissional com experiência para o trabalho institucional, o que justificaria a

abertura do serviço para trabalhos de apoio à comunidade estudantil, realização de eventos por ela organizados, atividades de desenvolvimento pessoal e interpessoal de grupos de estudantes, além do aprimoramento das atividades de educação em saúde. A Psicóloga 4 disse que chegou ao setor em 1995, com experiência anterior na área institucional, e teria sugerido a realização de grupos de estudo para atender a esse campo; mas — em sua percepção —, como o setor tinha tradição no atendimento clínico, o grupo teria se fechado nesse tipo de trabalho.

No recorte temporal 2001–6, as atividades clínicas e de promoção de saúde continuaram, mas se percebe fortalecimento das demandas na área educacional, talvez em razão da pós-graduação *lato e strictu sensu* realizada pelas psicólogas do setor, sobretudo de duas que encontraram variáveis ambientais e curriculares como influência na reprovação e no jubramento. Desses estudos resultaram dois projetos-chave: um de orientação aos coordenadores de curso, iniciado em 2003; outro para recuperação e prevenção do fracasso escolar e risco acadêmico, iniciado em 2010. A Psicóloga 3 colaborou com o setor em orientações a estágios clínicos nesse período e percebeu mudanças nas demandas após esses estudos com o aumento daquelas relacionadas com questões educacionais.

A Psicóloga 4, entretanto, confirma que os projetos principais realizados no serviço entre 1995 e 2008 — quando atuou no setor — foram relacionados à clínica, ao estágio supervisionado em psicologia clínica e ao projeto de formação continuada dos membros da equipe.

No período 2007–13, as atividades clínica e a promoção de saúde dividiram espaço com projetos interdisciplinares cujo objetivo era promover a formação ampliada (ética, cultural, cidadã) dos estudantes, além da prevenir o fracasso escolar (projeto Renovar). Nesse período, começa o engajamento dos profissionais no movimento político que aborda os temas de assistência estudantil no FONAPRACE (fórum), em especial quanto às políticas de saúde. Por isso, essa atividade foi classificada como clínica na Figura 1, à luz das referências do CFP.

As demandas diferenciadas geradas pelo PNAES e aquelas associadas ao contexto acadêmico não bastaram para dar clareza às possibilidades de atuação. Segundo a Psicóloga 6:

... a gente tem queixas do tipo: “Estou sendo jubilado”, “Estou perdendo a minha vaga”, “Tô com medo de perder a vaga, de ter que sair da universidade”, “Estou precisando me preparar pra prestar vestibular de novo pra não perder a vaga”. No início do meu trabalho aqui isso era menos frequente. Eu particularmente ando muito preocupada. . . Mas eu diria que as demandas continuam de ordem clínica, nossa preocupação principal é a saúde desse estudante, a qualidade de vida desse estudante. Mas hoje a gente tem exercitado pensar muito mais pra fora da sala de atendimento. (Psicóloga 6, 2013, entrevista).

Isso se deve à área de formação dos profissionais, favorável à percepção do fenômeno pelo viés clínico, aliada ao número crescente de solicitações de atendimento psicoterapêutico. Para a Psicóloga 5, o momento exige reflexão sobre a prática para contextualizá-la na realidade atual.

Esse é o principal desafio: a gente poder ter uma constante reflexão para poder parar, repensar, recriar pra poder seguir em frente. Então, mesmo (se) a gente pensar no atendimento clínico da forma como ele está instituído, mesmo que ele continue, ele precisa ser revisto, precisa ser recriado por conta das demandas que têm chegado: casos muito graves, ideações suicidas, depressão que às vezes não tem relação com as questões acadêmicas, mas que a gente ainda não sabe como encaminhar esse estudante, pra onde encaminhar. . . O desafio de quebrar um pouco aquela ideia de que o estudante que nos procura, ele já precisa de atendimento psicológico e, às vezes, não é isso. . . a gente foi levado a acreditar que a terapia é necessária, que a intervenção terapêutica é necessária, e (que) às vezes outras intervenções sejam necessárias. Mas por falta de refletir, às vezes nós podemos ficar engessados em um modelo que talvez fique cada vez mais difícil sustentar, dado o aumento das demandas que a gente tem vivido. (Psicóloga 5, 2013, entrevista)

Nos últimos anos, os profissionais demonstram estar mais abertos à contextualização das queixas que chegam ao atendimento clínico, como menciona a Psicóloga 6:

... a gente tá num momento de pensar muito para fora da sala. Não que naquela época a gente não pensasse, mas hoje eu acho que o setor está tendo até mais condições, por ter uma profissional na equipe que tem pensado muito as questões acadêmicas. A gente tem podido pensar muito pra fora da sala. (Psicóloga 6, 2013, entrevista)

Segundo a Psicóloga 6, fragilidades reveladas por cursos novos da universidade têm afetado o emocional dos estudantes — gerando ansiedades; com isso, eles buscam cada vez mais o atendimento psicológico. Já a Psicóloga 3, que voltou a atender às demandas estudantis em 2012 num *campus* criado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), percebe que muitas questões da universidade como a falta de estrutura predial adequada, além da pouca experiência didática de alguns professores, agravam os quadros de ansiedade e psicossomatização nos discentes. Além disso — segundo ela —, os estudantes estão entrando cada vez mais na universidade aos 16, 17 anos de idade, por isso teriam poucas habilidades para o estudo acadêmico. Logo, as demandas são caracterizadas como prioritariamente psicopedagógicas.

Como essas falas revelam, o serviço de psicologia para estudantes da UFU se impõe cada vez mais em áreas distintas, inclusive na área escolar e educacional; mas a ênfase do serviço incide no trabalho clínico. Talvez, num primeiro momento, porque haja um número relevante de demandas para a clínica e por causa da formação dos profissionais, como veremos a seguir. Nas entrevistas com as psicólogas do SEAPS, algumas aludiram recorrentemente a certas abordagens teóricas.

5.2.2 Campos de atuação recorrentes

A Tabela 3 apresenta as áreas de atuação psicológica citadas pelos profissionais ao longo dos anos; enquanto a Figura 2 permite observar áreas mais frequentes relatadas pelos entrevistados.

Tabela 3:

Campos de atuação declarados pelos psicólogos nas entrevistas

	1976- 1982	1983- 1988	1989- 1994	1995- 2000	2001- 2006	2007- 2013
CLÍNICA	X	X	X	X	X	X
INSTITUCIONAL/SOCIAL				X	X	
ESCOLAR/EDUCACIONAL	X					X

Fonte: entrevistas com sete psicólogos do serviço de psicologia ao estudante (SEAPS)

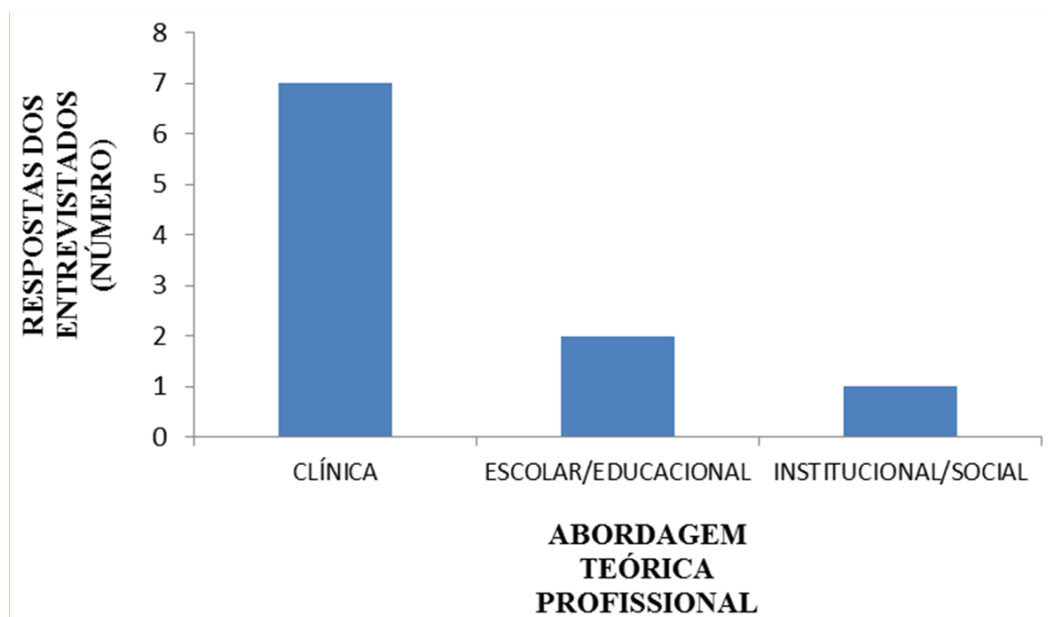


Figura 2: Campos de atuação profissional mais citados pelas psicólogas entrevistadas

Nota: Fonte: entrevista com sete psicólogas do serviço de psicologia ao estudante (SEAPS)

Como se lê nesse gráfico, quando analisada no conjunto de respostas ao longo do tempo, a prática clínica foi mais relatada pelos profissionais. Talvez explique essa ênfase a predominância de profissionais do serviço com formação na área clínica (vide Tabela 3). Além disso, a tradição dessa área parece influenciar no planejamento do trabalho no setor. A Psicóloga 5 (2013, entrevista) conta que, ao iniciar o trabalho no SEAPS, no fim dos anos 2000, não viu oportunidade de sugerir uma forma de atuação diferente da clínica, dada não só a demanda para esse tipo de atendimento, mas também a tradição de trabalho no setor e de seus profissionais então atuantes. Diz dela:

Na época, quando eu fui chamada, era para trabalhar aqui com os estudantes. Foi-me passado como era o trabalho aqui, mas eu tinha na minha cabeça um trabalho mais voltado pra prevenção. . . Logo que eu cheguei, já foi dito: “Olha, você é psicóloga clínica. . .”. Quando eu cheguei, o setor já tinha uma história. . . E uma história de atendimento muito clínico, muito de atendimento em consultório. . . Boa parte das psicólogas que trabalhavam aqui tinha consultórios particulares, e a impressão que me dava era que reproduzia muito o modelo do atendimento particular para a realidade institucional. (Psicóloga 5, 2013, entrevista).

Percebe-se nessa fala que a área de formação teórica do profissional (cf. Tabela 3) parece influenciar a ênfase de trabalho clínico (vide item 5.2.1). Ao mesmo tempo, a perspectiva de trabalho construída ao longo dos tempos influencia as escolhas de formação continuada feitas pelos profissionais; isto é, perpetuam a ação clínica. A Psicóloga 4 contou que, ao iniciar os trabalhos no SEAPS, nos anos 90, tinha uma orientação de trabalho institucional; mas, como a ênfase do setor era a clínica, ela fez cursos para se aprimorar nessa área também. Embora seu trabalho no setor tenha permeado questões institucionais como políticas em educação, promoção de saúde e investigação de questões institucionais — que interferem no sucesso acadêmico —, ela classifica seu trabalho não como institucional, mas como clínica em extensão.

Ante esse contexto de ênfase clínica, dois entrevistados — psicólogas 1 e 3 — relacionaram suas práticas com áreas como a escolar/educacional e social/institucional em momentos distintos da história do serviço: em 1976, no início das atividades da DIVOP, e de 2012 a 2013. Além disso, a Psicóloga 3, que implantou o serviço de atendimento do SEAPS em um *campus* da UFU criado em 2012, disse tê-lo feito de modo que pudesse suprir demandas distintas da realidade universitária: atendimento clínico breve, orientações a professores e grupos de reflexão com estudantes. Eis por que classifica seu trabalho como não só clínico, mas também psicopedagógico. Nos termos dela,

A gente considera a emoção, a subjetividade, mas também que seja objetivo, porque não adianta eu trabalhar a longo prazo, porque eu tenho que ter objetivos, eu tenho uma demanda grande e não é só pra atender. Hoje eu entendo que a instituição. . . um atendimento institucional, ele tem um compromisso de resolutividade, sabe? Quando eu vou à sala de aula e faço uma roda de conversa, por exemplo, nós trabalhamos um tema: saudade de casa. Então, assim, quando um fala, o outro fala, ele é educativo, psicoeducativo. . . O trabalho do psicólogo hoje, pra você pensar, é psicoterapêutico, psicoprofilático e psicopedagógico. (Psicóloga 3, 2013, entrevista).

Observamos que a área de formação dos profissionais influencia as perspectivas de trabalho no serviço. Da mesma forma, a tradição de trabalho clínico influencia as perspectivas de formação do profissional do serviço, integrando-se para explicar a ênfase da atividade clínica. Além disso, outras variáveis parecem interferir nas práticas do serviço.

5.2.3 *Experiência profissional prévia e tempo de formado*

A experiência dos profissionais e seu tempo de formado quando iniciaram o trabalho no serviço de atendimento aos estudantes estão expressos nas tabelas 4 e 5.

A experiência anterior e o tempo de formado parecem ser outra explicação para a priorização do trabalho clínico em detrimento de outras áreas da psicologia, como pode ser observado nos itens 5.5.1 e 5.5.2. Os dados revelam que grande parte dos profissionais que trabalharam ou ainda atuam no serviço traz referências da abordagem clínica de consultório particular, representando 43% do total de entrevistados.

Tabela 4:

Experiência anterior dos profissionais de psicologia

Experiência Anterior	Frequência (N)	Média	%
Docência	2	0,28	28%
Clínica	3	0,43	43%
Institucional	2	0,28	28%
Nenhuma	2	0,28	28%

Fonte: Entrevistas realizadas com sete psicólogas que atuaram no serviço de atendimento psicológico ao estudante entre 1976 e 2013.

Tabela 5:

Tempo de formado ao iniciar o trabalho no serviço de psicologia

Tempo de formado	Frequência (N)	Média	%
Até um ano	2	0,28	28%
Entre um e dois anos	3	0,43	43%
Mais de dois anos	2	0,28	28%

Fonte: Entrevistas realizadas com sete psicólogas que atuaram no serviço de atendimento psicológico ao estudante entre 1976 e 2013

Também foi citada experiência anterior nas áreas institucional e docente. Na maioria das vezes, ocorreram concomitantemente à atividade clínica. A experiência anterior na área clínica (43%) ou a falta de experiência anterior (28%), que somadas correspondem a 71% dos entrevistados, aliadas ao pouco tempo de formado (71% dos profissionais relataram ter até

dois anos de experiência na ocasião de início dos trabalhos no setor) também podem explicar a manutenção e não variação da perspectiva de trabalho. Temos aqui, portanto, um forte indicativo de que as variáveis tempo de formado e experiência anterior exercem influenciam de alguma forma o desempenho profissional no serviço de psicologia ao universitário, além da área de formação e da tradição de trabalho no referido serviço. Veremos em seguida se as demandas relatadas para o serviço corroboram a ênfase do trabalho

5.2.4 Demandas principais

Em sua fala, os psicólogos entrevistados deixaram entrever sua percepção das demandas centrais no setor onde atuam, como se lê na Figura 3.

	1976- 1982	1983- 1988	1989- 1994	1995- 2000	2001- 2006	2007- 2013
Relacionados à questão acadêmica e ao contexto universitário	X	X		X	X	X
Clínica/Saúde		X	X	X	X	X
Não relacionados ao contexto universitário		X	X	X		X
Prevenção/Promoção em saúde		X		X	X	X
Orientação vocacional/profissional		X				
Dificuldades financeiras		X				
Pesquisas		X			X	
Trabalho Interdisciplinar	X					X
Extensão	X					
Colaboração de profissional da área médica						X

Figura 3: *Principais demandas percebidas pelos profissionais do serviço*

Nota: Fonte: Entrevistas com sete psicólogas do serviço de psicologia ao estudante (SEAPS)

Como se lê na Figura 3, são variadas as demandas que chegam ao serviço de atendimento psicológico ao estudante. De 1976 a 1982, voltavam-se mais a questões acadêmicas, ao trabalho interdisciplinar e a atividades extensionistas; ainda em 1982 e a partir de 1983, foram constantes as demandas relativas a questões acadêmicas ou não; assim como demandas clínicas. A Psicóloga 2 relatou que, entre 1982 e 1988 — quando ela atuou no serviço —, teve início uma mudança no perfil das demandas:

As queixas comuns vivenciadas pelos universitários na época eram: dificuldades ou sofrimentos no relacionamento consigo mesmo e com namorada, namorado, familiares, colegas de classe, colegas de república, grupos sociais etc. Eles apresentavam conflitos vocacionais e profissionais. Outras dificuldades específicas ocorriam em diferentes fases do curso — início, meio e fim — ou com a aprendizagem de certas disciplinas — teórica ou prática; decisões sobre as especializações; saúde física e mental, além de problemas financeiros, que, muitas vezes levavam a privações. (Psicóloga 2, 2013, entrevista).

Embora haja demandas condizentes com as questões acadêmicas, inferimos que foram supridas numa abordagem clínica, que foram atendidas com limitações ou que não foram atendidas, dadas a formação dos profissionais e sua experiência anterior, bem como o volume de demandas para a clínica. Além disso, ao serem questionados sobre as demandas, os profissionais pronunciaram mais vezes as questões relativas à saúde mental, atribuída ao trabalho clínico.

Também as atividades de pesquisa foram incentivadas nesse período. Embora não tenhamos encontrado seus resultados nos arquivos, acreditamos que tenham sido relevantes para o serviço, pois há indícios de que se referiam a estudos de pós-graduação dos psicólogos. Exemplifica isso o caso da Psicóloga 2, que pesquisou em nível de mestrado a influência dos grupos de encontro para a autoaceitação de jovens universitários com o público do serviço. O estudo foi concluído

em 1986. Há registros de meados dos anos 80 que apontam projetos de pesquisa sobre reprovações e evasão; como não encontramos seus resultados nem menção a eles nos relatórios, acreditamos que não tenham ocorrido. Entre 2001 e 2006 se observam incentivos à realização de pesquisas, quando psicólogas iniciam cursos de especialização e mestrado e elegem temas como a crise do estudante universitário, reprovações e jubilamentos para ser pesquisados. Ao que tudo indica, a atividade de pesquisa parece se relacionar mais com a formação continuada dos profissionais, e menos com as rotinas profissionais no serviço, uma vez que repercutiram pouco na transformação das atividades realizadas pelo serviço ao longo dos tempos.

O planejamento de atividades do período 1989–92 revela uma retomada da missão do serviço — prestar apoio psicopedagógico ao discente — e levanta a necessidade de contratar profissionais da área educacional. Porém, os registros dos anos seguintes não informam se essa demanda foi suprida.

Embora a demanda clínica tenha sido apontada como mais frequente pelos entrevistados, quase todos indicaram algum tipo de queixa contra o contexto universitário ao longo dos tempos. Incluem normas e procedimentos da instituição, ensino, aprendizagem e inclusão de estudantes, orientação a professores, recepção de ingressantes, além de problemas sociais no ambiente universitário. O relato da Psicóloga 7 exemplifica essa característica ao ponderar a relevância do trabalho conjunto entre área clínica e área escolar para suprir satisfatoriamente as demandas discente:

... pra fazer intervenções lá, com coordenadores, professores, pra eles se sensibilizarem que (a vida acadêmica d)esse aluno não é só vir à aula e ir embora e depois estudar sozinho lá na casa dele. . . Ele vai ter dificuldades. Principalmente esses que, no ensino médio, não tiveram dificuldade e depois encontra aqui dentro. . . É lógico que tem questões dos alunos também: sentimentos, excesso de cobrança, (de tal modo) que pensam: “Como que eu me esforço tanto e não consigo, e reprovoo. . . Aí, faço de novo e

não consigo, reprovo”. Então, assim, eles fazem, fazem e não conseguem. Eles sofrem por isso. . . Hoje eu vejo demandas aqui que eu já penso: “eu preciso da psicologia escolar aqui do meu lado, pra ter essa atuação”. Por que nós somos uma instituição de educação, nós vamos trabalhar com a educação, então parte muito dessas coisas que a gente falou, do interdisciplinar, das mudanças, do que é que vai ser o novo, da nossa ampliação, e acho que vai ser muito válido pra gente pensar nessas coisas juntas. (Psicóloga 7, 2013, entrevista).

Atuante no serviço desde 2009, a Psicóloga 6 confirma a tendência da equipe a ir além dos limites do consultório:

Bom, à época, (n)ó meu olhar, (n)a minha percepção, eram demandas muito de ordem clínica mesmo! Os encontros com os estudantes e as reuniões giravam em torno mesmo de demandas para o acompanhamento psicológico. Então, as reuniões que a gente fazia, toda a nossa discussão girava em torno de demandas para o acompanhamento psicológico. . . Mas, é claro, já havia um olhar pra demandas que perpassavam mais as questões acadêmicas. Quando eu cheguei, já soube que o setor atendia pessoas que traziam dificuldades ou reflexos na situação acadêmica. . . Hoje a gente tá num momento de pensar muito pra fora da sala. Não que naquela época a gente não pensasse, mas hoje eu acho que o setor está tendo até mais condições, por ter uma profissional na equipe que tem pensado muito nas questões acadêmicas. A gente tem podido pensar muito pra fora da sala. (Psicóloga 6, 2013, entrevista).

Como se pode depreender, parece haver uma demanda emergente marcada pela ênfase no trabalho interdisciplinar para viabilizar a contextualização de queixas clínicas no contexto universitário. Noutros termos, haveria aí demanda à ação de psicólogos de formação mais clínica com interesse especial na área educacional e escolar. Também parece haver uma demanda por colaboração de profissional da área médica; e não por acaso: afinal, tem sido

fomentada uma política de assistência estudantil que prevê formação ampliada para os discentes da universidade com um olhar em sua saúde física. Na prática — cabe dizer —, o serviço tem recebido demandas variadas às quais precisa se adaptar para conseguir atendê-las. Além disso, questões como a ampliação de recursos humanos e diversificação das áreas de atuação, por exemplo, aliam-se a outras no núcleo das dificuldades e dos desafios percebidos pelos psicólogos do serviço, como se lê a seguir.

5.2.5 Desafios e dificuldades

Os psicólogos da assistência estudantil da UFU entrevistados apontaram em seus relatos o que veem como desafios e dificuldades no serviço de atendimento psicológico (Figura 4).

	1976- 1982	1983- 1988	1989- 1994	1995- 2000	2001- 2006	2007- 2013
Falta de material para o trabalho	X					
Pesquisas diagnósticas da realidade		X				
Adaptação do modelo de atendimento ao estudante			X	X		X
Diversificar o atendimento						X
Dar visibilidade ao trabalho						X
Ampliação de recursos humanos	X	X		X		X
Grande quantidade de trabalho				X	X	X
Suporte institucional						X
Trabalho em projetos interdisciplinares				X	X	X
Flexibilidade/abertura a mudanças						X
Estrutura física/predial adequada						X
Adaptação a normas e políticas						X
Parcerias com entidades públicas de saúde						X

Figura 4: *Desafios e dificuldades percebidos pelos entrevistados*

Nota: Fonte: Entrevistas com sete psicólogas do serviço de psicologia ao estudante (SEAPS)

Observe-se que de 1976 a 1982 a dificuldade apontada era a carência de material de trabalho ligado à necessidade de composição do quadro de psicólogos. De 1983 a 1988, foi citado o problema de conciliar o atendimento das demandas com a necessidade de realizar pesquisas que embasassem o planejamento de novas ações preventivas, dado o pequeno quadro de recursos humanos. No período 1989–2000, o desafio de adaptar o modelo de atendimento à realidade institucional foi valorizado; constam nos arquivos registros de reuniões diversas e seminários em prol de uma reflexão sobre os objetivos desse serviço entre psicólogos do setor e profissionais de outras instituições como Hospital de Clínicas.

A Psicóloga 3 (2013, entrevista) indica que a equipe adaptou o modelo teórico no período em que participou do serviço pela primeira vez (1990–5): “*Nós começamos a estudar mais a psicoterapia breve, e aí foi abandonando um pouco essa história de psicanálise*”. Percebe-se um esforço da equipe em aprimorar o trabalho conforme as características da instituição. Enfim, o relatório de atividades de 1996 explicita o desejo da equipe de enfatizar ações de promoção da saúde. O projeto de educação em saúde criado à época permanece até os dias atuais, mas com o nome de ações psicoeducativas.

No entanto, a ênfase continua a ser clínica, como foi observado nos registros dos anos seguintes e nas falas dos profissionais entrevistados. Em alguns momentos, houve de fato a diversificação das atividades mencionada como desafio nos últimos anos; mas o quadro de pessoal ainda insuficiente tem comprometido a constância dos projetos ao longo do tempo. É o que ocorre com o projeto Renovar, por exemplo (vide Figura 10). A menção a dificuldades em ampliar o quadro de recursos humanos se refere ao período iniciado em 1994, quando os profissionais começaram a perceber incompatibilidade entre a quantidade de trabalho e a emergência de participações em projetos interdisciplinares. Tais queixas ocorrem também no período atual.

Desafios recentes incluem a necessidade de o serviço se adaptar às normas e políticas atuais num contexto em que a flexibilidade ante as mudanças e diversificação das áreas de atuação condicionam a implementação de políticas como PNAES e resolução 15/2009 do Conselho Universitário. Ambas deixam entrever a necessidade de viabilizar oportunidades para formação ampliada, inclusão social, promoção de qualidade de vida e prevenção da repetência e evasão para os universitários. Segundo os profissionais entrevistados, atingir tais objetivos requer suporte institucional e estrutura física e predial adequada.

Além das demandas por trabalho diversificado e interdisciplinar ante a escassez de recursos humanos, a dificuldade imposta pelo volume crescente de trabalho após as políticas recentes de expansão universitária impede o alcance dos resultados segundo a percepção de profissionais de atuação mais recente. A Psicóloga 6 pondera que dois fatores contribuíram para o crescimento das demandas pelo serviço: a expansão da universidade e a localização predial do setor, que só em 2010 migrou do Centro da cidade para o *campus* Santa Mônica. Em seu ponto de vista:

... a universidade passou, aí nos últimos anos, por uma ampliação. Muitos cursos foram criados, o número de vagas aumentou. O fato de a gente ficar fora do *campus* antes também contribuiu, porque às vezes o estudante tinha uma demanda, sabia da existência do setor, mas pelo fato de ser no Centro da cidade, e o estudante ficava o dia todo ou no *campus* Santa Mônica ou (no *campus*) Umuarama ou na Educação Física, o estudante tinha essa dificuldade de deslocamento, de ter tempo. . . a gente esbarra ainda, mas na época era maior ainda essa questão de que o estudante tinha essa demanda mas não tinha às vezes tempo pra ir. (Psicóloga 6, 2013, entrevista).

Levantada como desafio em 2006, a questão da visibilidade do setor até hoje permeia o suporte institucional. Na visão da Psicóloga 5 (2013, entrevista), projetos como o Coordenadores de Curso em Alerta (cf. Figura 9) e Renovar não se desenvolvem bem por falta de suporte de áreas da universidade como a Pró-reitoria de Graduação e até por falta de profissionais que pudessem continuar as atividades. Nesse sentido, as parcerias com entidades públicas de saúde surgem como meio de reduzir as filas de espera pelo serviço de atendimento clínico e se coloca como desafio, pois as entidades públicas oferecem atendimento via Sistema Único de Saúde (SUS) e operam com filas de espera.

Nesse contexto, os profissionais cogitam adaptar o modelo de atendimento oferecido; e como alternativa pensam na oferta de atendimentos mais breves e focados no problema. De tal modo, uma quantidade maior de estudantes poderia ser atendida. Como nunca perceberam tantas dificuldades nem tantos desafios para o bom desempenho do trabalho como ocorre no momento atual, os profissionais do serviço esperam receber apoio administrativo para mudar as condições de trabalho, inclusive com definição e aprovação de novas diretrizes para o funcionamento do serviço. Outras expectativas profissionais dos psicólogos do serviço ao longo do tempo se mostram a seguir.

5.2.6 Perspectivas profissionais

A fala das psicólogas entrevistadas deixa entrever as perspectivas profissionais para o serviço. Enquanto a Figura 6 mostra tais perspectivas ao longo do tempo, a Figura 5 permite observar a frequência das respostas mais citadas. Como se lê na Figura 5, as perspectivas profissionais mais citadas pelas entrevistadas incluem diversificar a área de atuação, aprimorar os trabalhos que já são realizados e aumentar o quadro de recursos humanos. Tais atributos foram expressos desde a década de 80, como se vê na Figura 6.

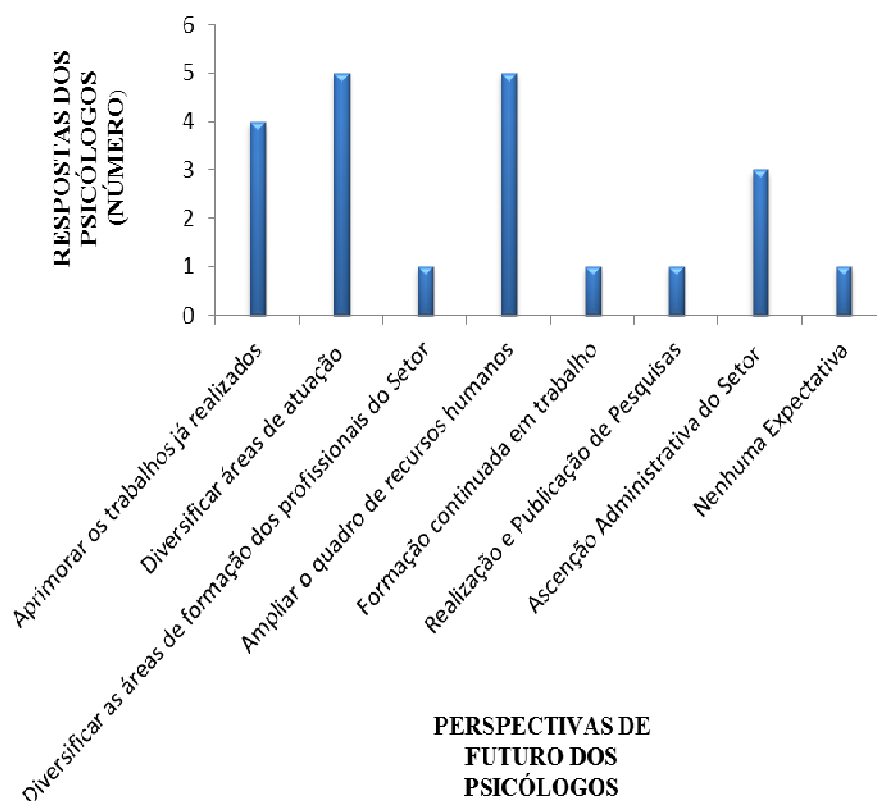


Figura 5: *Perspectivas de futuro mais citadas pelos psicólogos entrevistados*

Nota: Fonte: entrevistas realizadas com sete psicólogas que atuaram no serviço de atendimento psicológico ao estudante entre 1976 e 2013

	1976-1982	1983-1988	1989-1994	1995-2000	2001-2006	2007-2013
Aprimorar os trabalhos já realizados		X	X	X	X	X
Diversificar áreas de atuação/ formação dos profissionais		X		X	X	X
Ampliar o quadro de recursos humanos	X	X		X	X	X
Formação continuada em trabalho		X	X	X	X	
Realização e publicação de pesquisas		X				
Ascensão administrativa do setor						X
Nenhuma expectativa	X					

Figura 6: *Perspectivas de futuro dos psicólogos da assistência ao estudante UFU*

Nota: Fonte: entrevistas realizadas com sete psicólogas que atuaram no serviço de atendimento psicológico ao estudante entre 1976 e 2013

A Psicóloga 2 (2013, entrevista) destacou que, em meados da década de 80, a equipe aspirava “... à possibilidade de aprofundar os serviços implementados numa contínua avaliação; criar outros na medida da necessidade da população. Oportunizar aos funcionários a possibilidade de especializarem-se continuamente e incentivar a publicação das pesquisas”. O objetivo de realizar pesquisas coerentes com a realidade universitária e para fins de planejamento estratégico das ações do setor esteve mais presente no período 1983–8, porém pouco se sabe dos estudos desse período que viessem a se relacionar com a realidade universitária.

Entre esse período e 2005, o serviço fortaleceu o projeto de formação continuada em trabalho e os profissionais organizaram grupos de estudos, participaram de seminários e fizeram pós-graduações *lato sensu* e *strictu sensu*. Desde o início das atividades do serviço, o grupo anseia pelo aumento do quadro de recursos humanos, o que possibilitaria cumprir outro objetivo: diversificar as áreas de atuação. Essa é a opinião da Psicóloga 5 (2013, entrevista), para quem esse cenário permitiria melhorar o atendimento ao estudante.

Na iminência da criação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, tais objetivos se fortalecem, assim como se cria a expectativa de ascensão administrativa do setor. Vejamos o que pensa a Psicóloga 7:

Bom, vou falar da PROAE (Pró-reitoria de Assuntos Estudantis). Hoje o objetivo principal da diretoria de assuntos estudantis é separar a assistência ao estudante da extensão e cultura pra que os assuntos estudantis sejam tratados com mais sensibilidade, que sejam atendidos e cresçam dentro da universidade. Dentro disso, eu acho que cresce muito o nosso setor, que viraria uma diretoria. . . Mas com o aumento, com o crescimento, a gente vai ter muita possibilidade de pensar em questões de promoção, não só de prevenção e tratamento, de estar mais próximo do aluno, acompanhar aspectos acadêmicos. (Psicóloga 7, 2013, entrevista).

Se assim o for, então no contexto da expansão da universidade — que almeja desenvolver e ampliar os serviços oferecidos pelo SEAPS —, aspirações antigas permanecem sem ser alcançadas. Alcançá-las seria uma forma de contratar mais profissionais com o perfil desejado para compor a equipe, como se lê a seguir.

5.2.7 Perfil de profissional desejável

A figuras 7 e 8 expressam dados da análise do perfil profissional desejável para o trabalho no serviço de psicologia ao estudante. Tal perfil se expressa diacronicamente e conforme as respostas mais frequentes dadas à questão pelos psicólogos entrevistados que atuaram ou atuam no serviço.

	1976- 1982	1983- 1988	1989- 1994	1995- 2000	2001- 2006	2007- 2013
Formação para trabalho social/ dinâmica de grupo	X					X
Formação na abordagem clínica		X				X
Formação na área escolar/ educacional						X
Formação para o trabalho preventivo		X				X
Experiência em instituições/ visão de trabalho institucional		X				X
Profissional que estude continuamente						X
Profissional flexível e aberto a mudanças						X
Profissional com habilidades interpessoais e disposto ao trabalho em equipes				X	X	X
Multirreferencialidade teórica						X

Figura 7: Perfil do profissional desejável para trabalhar no SEAPS segundo a percepção dos psicólogos entrevistados

Nota: Fonte: entrevistas realizadas com sete psicólogas que atuaram no serviço de atendimento psicológico ao estudante entre 1976 e 2013

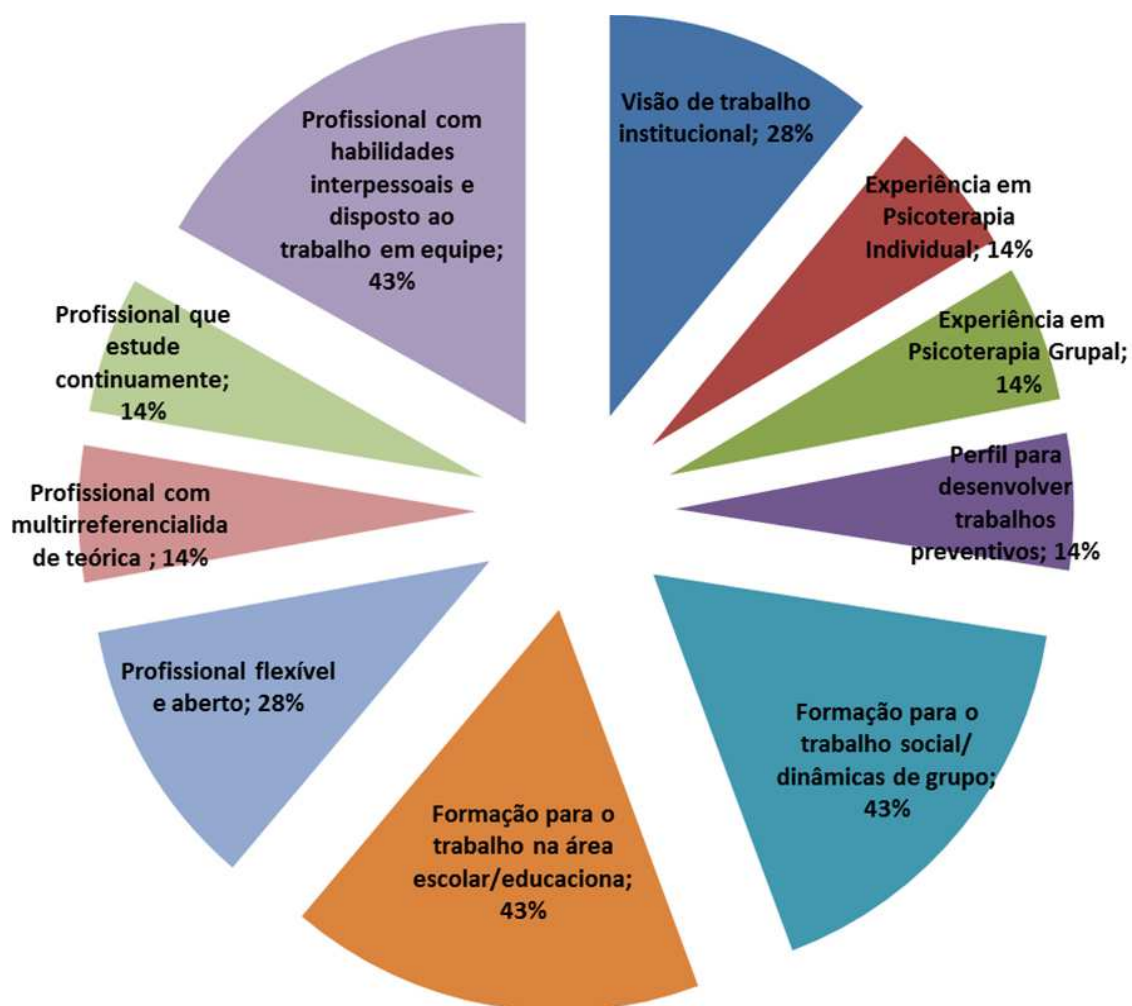


Figura 8: *Perfil de profissional desejável para o trabalho no serviço na percepção dos psicólogos do setor*

Nota: Fonte: entrevistas realizadas com sete psicólogas que atuaram no serviço de atendimento psicológico ao estudante entre 1976 e 2013

Como mostra a Figura 7, a percepção das psicólogas entrevistadas indica mudanças discretas no perfil desejável para o profissional que trabalha no serviço — discretas porque não impactaram no perfil de profissional que ocupou a vaga de trabalho ao longo dos anos (vide os itens 5.2.2 e 5.2.3). Entre 1976 e 1982, precisava-se de um profissional com perfil para o trabalho em grupo, como diz a Psicóloga 1 (2013, entrevista): “*Eu gostaria que tivesse mais gente que trabalhasse na mesma linha que eu — na linha rogeriana (associada à teoria humanista de Carl Rogers) — e fizesse mais trabalho em grupo*”. Entre 1983 e 1988, esperava-

se que o profissional tivesse formação clínica, dada a demanda criada pelos psiquiatras que contribuía com o serviço. Em 1985, quando a Psicóloga 2 assumiu a coordenação do trabalho, inicia-se a expectativa de ampliação do serviço e de diversificação do trabalho, também, para a área preventiva e institucional. No período 1989–94, foi mencionada a necessidade de que o profissional tivesse experiência de trabalho em instituições; isso ocorreu, também, no período seguinte, 1995–2000, quando se impôs uma preocupação com as habilidades interpessoais do psicólogo, dado o surgimento dos trabalhos em equipes. Com efeito, as habilidades interpessoais foram apontadas como as qualidades mais desejáveis para o psicólogo no período 2001–13, quando os projetos interdisciplinares ganharam mais espaço.

Quanto aos anos mais recentes, foram mencionadas características profissionais e pessoais diversas desejáveis no perfil almejado: formações distintas, disposição para estudos contínuos, experiência anterior em instituições, abertura a mudanças, flexibilidade e habilidade para o trabalho interdisciplinar. São características que refletem as exigências atuais da demanda. Para a Psicóloga 5, as mudanças por que passou a universidade recentemente demandaram mais rigor na lida com esses assuntos:

Hoje, com tudo isso, com as mudanças que vêm acontecendo dentro da universidade, a gente foi percebendo as mudanças na própria política de assistência estudantil, a ampliação que a gente foi acompanhando e, claro, o que eu fui percebendo da atuação de um psicólogo que é clínico mas é institucional porque está dentro de uma instituição. Eu diria que talvez hoje esse profissional, ele é mais exigido. . . Hoje a gente precisa ter esse olhar mais amplo. . . Mas esse ser psicóloga dentro da universidade também foi mudando ao longo do tempo. Na época foi me passado assim: “Olha, você vai atender os estudantes, vai se envolver em outros projetos que vão além do atendimento psicológico, mas eu ficava muito nessa preocupação dos atendimentos, de poder acompanhar os estudantes e hoje eu tenho essa preocupação mais ampla. (Psicóloga 5, 2013, entrevista).

Como mostra a Figura 8, a frequência das respostas à pergunta sobre o perfil profissional desejável revela, como características mais mencionadas pelos entrevistados, a diversificação da área de atuação e as características pessoais do profissional. Das áreas de atuação esperadas para ampliar os serviços, destacam-se a psicologia escolar/educacional (43%) e a psicologia social (43%). Nas características pessoais do profissional, prevalecem as habilidades interpessoais (43%), que se destacam como pré-requisito a fim de garantir a competência para o trabalho em equipe. Na percepção da Psicóloga 3 (2013, entrevista), o profissional adequado tem de estar atento a suas habilidades interpessoais para não prejudicar o trabalho por problemas do grupo. Postura flexível e aberta (28%) também é característica que mereceu destaque, especialmente no momento de mudanças por que passam o serviço e a universidade.

No presente, parecem aumentar as exigências para os profissionais do serviço. As competências técnicas já não são suficientes ao exercício do trabalho. É preciso estar disposto à atualização contínua e a leituras em outras áreas que não a psicologia. Essas características são importantes em contextos de trabalho interdisciplinar porque os profissionais são convidados a conversar e estabelecer projetos com os demais de outras áreas de formação; e há necessidade de compreender as diferentes linguagens no grupo de trabalho. As entrevistas e os dados documentais permitiram apontar projetos mais importantes desenvolvidos pelo serviço, seja da área exclusiva ao psicólogo, seja interdisciplinarmente: em conjunto com outros profissionais da assistência estudantil.

5.2.8 *Projetos desenvolvidos*

As figuras 9 e 10 resumizam diacronicamente os projetos centrais desenvolvidos pelos psicólogos no serviço de atendimento psicológico da UFU. São projetos exclusivos do campo

da psicologia e projetos realizados com outros profissionais da assistência estudantil, isto é, numa perspectiva de atividade interdisciplinar.

PROJETO	DESCRIÇÃO
Acompanhamento de Estudantes do Curso de Medicina (1976-1978)	Orientação para o desenvolvimento profissional e acadêmico aos estudantes do curso de Medicina. Deixa de ser realizado após a criação da disciplina de Psicologia no curso de Medicina.
Atendimento Clínico/ Psicoterapêutico Individual ou em Grupo - 1982- atual	Oferece orientação e tratamento em saúde mental, visando auxiliar o estudante na superação de suas dificuldades emocionais e seus reflexos na vida acadêmica e pessoal.
Grupos de Encontro/ Grupos Operativos temático (1983-1988)	Visava facilitar a expressão de sentimentos e a reflexão sobre os mesmos, aperfeiçoando a comunicação consigo mesmo e as relações interpessoais.
PIP – Programa de Integração Psicopedagógica - 1985- 1994	Visava prevenir sofrimento e promover adaptação à universidade, ensinar o método de estudo universitário e orientação sobre a profissão e para as relações interpessoais.
Pesquisas 1984-1988 2000-2005	Iniciado em 1984 e com registros até 1988, foi reavivado pelas pesquisas de pós-graduação dos profissionais do setor entre 2000 e 2005. As pesquisas enfocaram a realidade estudantil/ universitária e fatores intervenientes no sucesso/fracasso acadêmico, como crises emocionais.
Projeto de Estágio Supervisionado (1987- 210)	Enfoque psicologia clínica.
Educação em Saúde Mental/ Ações Psicoeducativas 1996- atual	Foi estruturado em 1996 e vigora até então com alterações na nomenclatura. Compreende projetos que enfatizam a prevenção em saúde mental através de ações educativas como aulas, palestras e <i>workshops</i> .
Coordenadores de Curso em Alerta 2003- atual	Orientações feitas a coordenadores de curso a fim de sensibilizar para as questões de saúde mental do discente e possibilitar sua inclusão.

Figura 9: *Principais projetos realizados pelo serviço de psicologia ao estudante da UFU*

Nota: Fonte: banco de dados do SEAPS

PROJETO	DESCRIÇÃO
Acompanhamento de Estudantes do Curso de Medicina (1976-1978)	Orientação para o desenvolvimento profissional e acadêmico aos estudantes do curso de Medicina. Deixa de ser realizado após a criação da disciplina de Psicologia no curso de Medicina.
Atendimento Clínico/ Psicoterapêutico Individual ou em Grupo - 1982- atual	Oferece orientação e tratamento em saúde mental, visando auxiliar o estudante na superação de suas dificuldades emocionais e seus reflexos na vida acadêmica e pessoal.
Grupos de Encontro/ Grupos Operativos temático (1983-1988)	Visava facilitar a expressão de sentimentos e a reflexão sobre os mesmos, aperfeiçoando a comunicação consigo mesmo e as relações interpessoais.
PIP – Programa de Integração Psicopedagógica - 1985- 1994	Visava prevenir sofrimento e promover adaptação à universidade, ensinar o método de estudo universitário e orientação sobre a profissão e para as relações interpessoais.
Pesquisas 1984-1988 2000-2005	Iniciado em 1984 e com registros até 1988, foi reavivado pelas pesquisas de pós-graduação dos profissionais do setor entre 2000 e 2005. As pesquisas enfocaram a realidade estudantil/ universitária e fatores intervenientes no sucesso/fracasso acadêmico, como crises emocionais.
Projeto de Estágio Supervisionado (1987- 2010)	Enfoque psicologia clínica.
Educação em Saúde Mental/ Ações Psicoeducativas 1996- atual	Foi estruturado em 1996 e vigora até então com alterações na nomenclatura. Compreende projetos que enfatizam a prevenção em saúde mental através de ações educativas como aulas, palestras e <i>workshops</i> .
Coordenadores de Curso em Alerta 2003- atual	Orientações feitas a coordenadores de curso a fim de sensibilizar para as questões de saúde mental do discente e possibilitar sua inclusão.

Figura 9: *Principais projetos realizados pelo serviço de psicologia ao estudante da UFU*

Nota: Fonte: banco de dados do SEAPS

PROJETO	DESCRIÇÃO
Orientação Vocacional/Profissional (1976-1982)	Realizada em grupos aos estudantes do ensino médio da cidade de Uberlândia. Já a orientação profissional era realizada individualmente ou em grupos para estudantes da engenharia.
Grupos de Reflexão/Operativos (1976-82)	Tinham o objetivo de estimular a reflexão sobre determinados temas através do estudo e discussão de textos.
Programa de Apoio e Assessoria à Comunidade Estudantil (1995-2000)	Iniciado em 1997, perdurou até 2002. Consistia em palestras e dinâmicas com temas que enfocavam o desenvolvimento de habilidades interpessoais e preparação para o trabalho. Foram realizados para estudantes do DCE, grupos de estudantes em projetos de extensão e por solicitação de coordenadores de curso.
Programa de Integração do Estudante à Universidade (2005)	Realizado em 2005, visou a recepção / integração dos estudantes à vida universitária. Reuniu profissionais da DIASE (Divisão de Assistência ao Estudante), DIESU (Divisão de Esporte e Lazer Universitário) e DIVRU (Divisão de Restaurante Universitário), divisões que compõem a DIRES (Diretoria Estudantil).
PROFIC (Programa de Incentivo à formação de cidadania) – (2005 – atual)	Iniciado em 2005, vigora até os dias atuais. Promoção de formação ampliada (pessoal, profissional, ética, política e cidadã) da comunidade universitária.
Renovar (2009 – 2012)	Iniciado em 2010 e suspenso desde 2012. Tem o objetivo de prevenir o fracasso acadêmico através da oportunidade de espaços de reflexão entre os discentes, apoio pedagógico e educacional aos estudantes com reprovações sucessivas.
Circuito Culturarte (2009- atual)	Iniciado em 2009 e vigora até os dias atuais. Tem o objetivo de promover formação cultural e o exercício dos direitos de acesso à cultura para o público de estudantes universitários.

Figura 10: *Principais projetos interdisciplinares com participação dos psicólogos*

Nota: Fonte: banco de dados do SEAPS

Como se lê na Figura 9, os projetos desenvolvidos pelos psicólogos do serviço de atendimento ao estudante ao longo dos tempos não só foram variados, mas também se relacionam com áreas diversas, tais como tratamento psicológico, integração social, promoção de desenvolvimento pessoal e profissional e prevenção em saúde mental e psicopedagógica. Ativo desde 1982, o projeto de tratamento psicológico é não só o mais antigo, mas também o

mais consistente. Os atendimentos clínicos eram realizados desde 1976, mas tinham o perfil de entrevistas breves e focadas no aconselhamento psicológico para resolução de problemas. Em 1982, passa-se à nova configuração de tratamento psicoterapêutico, ainda prevalente. O segundo que tem mais vida é o projeto de estágio clínico, que funciona há quase 25 anos. As ações educativas aparecem como projeto de prevenção em saúde mental em 1996, mas elas, além palestras, ocorrem desde o início dos trabalhos na DIVOP, em 1976. Da mesma forma, o trabalho de orientação a coordenadores, formalizado como projeto do SEAPS em 2003, acontecia desde 1976, através de ações isoladas de orientação a docentes e coordenadores.

Como se lê na Figura 10, os principais projetos interdisciplinares estão na DIVOP e na DIASE com colaboração dos psicólogos. A prática interdisciplinar é uma demanda do serviço de atendimento ao estudante desde sua fundação, embora tenha sido enfatizada mais em alguns momentos na história, e menos noutros, como informam os registros nos bancos de dados. Patente já no início dos trabalhos do setor, ela ocorreu com menos frequência nos anos 1980–90. Na segunda metade dos anos 2000, foi afirmada como premissa para o trabalho em projetos que visassem à formação ampliada e à inclusão de estudantes com risco acadêmico.¹⁰ Com isso, ao fim dessa década, voltou a figurar na rotina do serviço. Esse tipo de trabalho é uma tendência para o serviço segundo a opinião da coordenadora da DIASE, Maria de Fátima Oliveira, para quem o trabalho interdisciplinar é um meio que atende bem à complexidade das demandas trazidas pelos estudantes.

Percebe-se um movimento que visa integrar o fazer do psicólogo com o fazer dos demais profissionais da assistência estudantil, o que traz a realidade universitária à contextualização das práticas, sobretudo as demandas atuais da universidade, como se lê na sequência.

¹⁰ Risco acadêmico quer dizer que o estudante está reprovando ou com notas muito baixas. Como isso, pode cair na regra do jubileamento, qual seja: quatro reprovações na mesma disciplina ou média de notas muito baixas pode ocasionar o desligamento da universidade.

5.2.9 Demandas atuais para a assistência estudantil

O diretor da assistência estudantil da UFU e a coordenadora da DIASE, entrevistados para a pesquisa aqui descrita, delineiam as demandas recentes da universidade (Figura 11). A análise desse tema pretende descrever o cenário no qual o trabalho do psicólogo está inserido na universidade, com vistas a compreender os motivos que convidam à atuação desse profissional no contexto atual.

DEMANDAS DA UNIVERSIDADE SEGUNDO GESTORES DA ASSISTENCIA ESTUDANTIL DA UFU — 2007-2013		
Relacionadas à estrutura da Própria Universidade	Relacionadas ao perfil do público da assistência estudantil	Relacionadas ao perfil de profissional que atua na assistência estudantil
Mudanças nas formas de gestão da universidade	Estudantes entrando muito jovens, com 16, 17 anos.	Formação (pesquisa, políticas públicas, área educacional)
Perfil da formação oferecida pelos cursos <i>versus</i> do egresso desejável	Estudantes vivendo longe das famílias	Atitude interdisciplinar/Trabalho Coletivo
Recursos Financeiros	Estudantes em perfil de mobilidade sem recursos para permanecer na cidade	Postura Profissional Flexível/ Ampliação de Perspectivas de Trabalho
Recursos Humanos	Diversidade Cultural, Sexual, Socioeconômica	Trabalho coletivo
Filas no restaurante universitário		Contextualizar as práticas
Realização de pesquisas		
Institucionalizar políticas de assistência estudantil/criação da pró-reitoria de assuntos estudantis		
Moradia Estudantil		
Inclusão Escolar/ Acessibilidade		
Revisão de normas e procedimentos acadêmicos (jubilamentos, reprovações e evasão)		

Figura 11: Demandas atuais da universidade no momento atual

Nota: Fonte: entrevista com gestores da assistência estudantil da UFU

Como se lê na Figura 11, a opinião dos gestores atuais da assistência estudantil da UFU sobre as demandas de trabalho para a área aponta três categorias: a estrutura da universidade, o perfil dos estudantes e o perfil do profissional atuante na assistência estudantil. Sobre as demandas de estrutura da universidade, o diretor de assuntos estudantis acredita que a forma de administrar a educação precisa ser reformulada para sustentar as mudanças implementadas recentemente; diz ele:

A forma de administrar a universidade é ainda muito arcaica. Os fóruns de representação, eles são ainda muito pouco representativos. Os movimentos sociais dentro da universidade não conseguem também grande representatividade. E o governo, ele não tem dado ouvidos aos órgãos de representação. (Barbosa e Silva, 2013, entrevista).

Para o diretor, a expansão não planejada das vagas aumenta a demanda por assistência, mas os recursos financeiros e humanos não acompanharam essa expansão. Questões referentes às práticas universitárias também podem se colocar como barreira à democratização do ensino e à formação esperada pela sociedade. Ele disse ainda que “. . . não é fácil você acompanhar um curso com uma carga de leitura que exige tanto gasto com ‘xerox’”. Daí que salienta situações corriqueiras no cotidiano da universidade sobre as quais é preciso refletir para não se tornarem empecilhos à adaptação dos novos estudantes.

No processo de expansão, está a adesão recente da UFU ao ingresso por cotas, que trouxe transformações ainda pouco conhecidas. Daí a necessidade de realizar pesquisas que ajudem a reconhecê-las. Noutros termos, o tempo trará novas demandas às quais os cursos terão de se adaptar, como diz o diretor:

Já dá pra prever demandas por recursos humanos, por recursos financeiros. Agora, no restante da universidade nós teremos que enfrentar estudantes que provavelmente vão pressionar os cursos pra que eles mudem o perfil profissional, pra que eles pensem em outro perfil de egresso. Então, acho que em quatro anos nós teríamos uma sensação melhor de qual seria esse perfil, mas — creio eu — mais democrático. (Barbosa e Silva, 2013, entrevista).

Percebe-se que as demandas quanto ao perfil estudantil influenciam a universidade, o que gera expectativas para que esta se adapte e mude práticas. Disso dependeria a inclusão dos estudantes ou sua não exclusão. Para a coordenadora da DIASE, a universidade precisa oferecer um acompanhamento adequado a estudantes que apresentem resultados acadêmicos ruins para evitar que cheguem a uma situação de possível jubramento. Ela crê que não só um psicólogo escolar poderia facilitar a comunicação e reflexão dos profissionais envolvidos no acompanhamento, com também que projetos como o Renovar seriam importantes para oferecer apoio aos estudantes:

A DIASE, desde 2009, iniciou um projeto piloto nessa área educacional com os estudantes em risco acadêmico. Trata-se do projeto Renovar, que foi realizado no período de 2009 a 2011, envolvendo principalmente os estudantes dos cursos da área de exatas, que apresentavam reprovações nas disciplinas: Cálculo 1 e Cálculo 2; Geometria Analítica; Álgebra Linear; Eletromagnetismo, dentre outras. A equipe formada de assistentes sociais, psicólogos clínicos que atuavam junto com os instrutores perceberam que a maioria dos estudantes tinha dificuldade de fazer o planejamento de estudos, dentre outras dificuldades de aprendizagem. O projeto Renovar deu um apoio importante aos estudantes atendidos. Inclusive, muitos tiveram sucesso ao repensar em sua vida acadêmica. Porém, faltava esse olhar da área educacional: nós não tínhamos o psicólogo educacional nem o pedagogo na equipe, que com certeza fez falta no tripé básico: psicossocial e pedagógico. Mas, agora, com a presença desses profissionais na DIASE, estamos rediscutindo o projeto Renovar junto à PROGRAD (Pró-reitoria de

Graduação), para que a partir de 2014 seja possível retomar esse trabalho com os estudantes que estão em risco acadêmico. É importante ressaltar que há vários fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem e que não podemos aceitar que as dificuldades estejam apenas nos estudantes. É preciso ter um olhar macro da realidade envolvendo a relação professor–estudante e o ambiente institucional, que podem levar o estudante a reprovações continuadas, ao jubramento e, assim, à evasão no ensino superior. (Oliveira, 2013, entrevista).

Sobre o perfil dos estudantes, a coordenadora afirma ser possível observar particularidades do público estudantil após o ingresso via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a política de cotas:

Com o SISU/cotas, a UFU passou a receber estudante de qualquer parte do país. Ou seja, esse novo sistema ajuda a democratizar o acesso, rompendo com o regionalismo e promovendo uma maior diversidade sociocultural no contexto universitário. Porém, temos estudantes que apresentam dificuldades: financeiras, de adaptação e de aprendizagem, constituindo assim demandas nas três áreas de atuação da equipe da DIASE. Primeiramente, tem aumentado consideravelmente a demanda na área do serviço social, como a necessidade de ampliação de bolsas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visto que não se trata apenas da democratização do acesso, mas, sobretudo, da permanência e da conclusão de curso no ensino superior. Nesse sentido, temos a necessidade de ampliar os recursos financeiros do PNAES para atender às novas demandas estudantis. Por outro lado, é visível o aumento da demanda na área da psicologia, pois os estudantes estão entrando cada vez mais jovens, (com) 16, 17 anos e tem apresentado dificuldades de adaptação, principalmente devido à distância da família, gerando situação de desamparo e dificuldades emocionais que podem interferir no seu desempenho acadêmico. Há também um aumento de demanda na área pedagógica, em que estudantes apresentam dificuldade de aprendizagem no ensino superior, não apenas por falta de base no ensino médio, mas principalmente por não saber fazer o planejamento de estudo, não saber entender essa nova etapa no ensino superior. (Oliveira, 2013, entrevista)

A coordenadora se refere ainda à premência de ampliar os recursos humanos para atender à expansão das vagas:

Estamos elaborando um novo documento de levantamento de demandas pra recomposição e ampliação da equipe, porque não dá pra trabalhar com a expansão das universidades com o mesmo número de profissionais. É importante ressaltar que estamos num momento histórico importante, pois toda equipe da DIRES está mobilizada no processo de construção da criação da Pró-reitoria de Assistência Estudantil, resgatando assim o verdadeiro lugar desta política no contexto universitário. (Oliveira, 2013, entrevista).

Sobre as demandas relativas ao perfil do profissional, também se relacionam com o momento das universidades públicas e as demandas colocadas pelo contexto de expansão do ensino superior. Com isso, os profissionais buscam ter flexibilidade para encontrar respostas adequadas a esse contexto e trabalhar em equipes interdisciplinares, como atesta a coordenadora.

Os resultados apresentados até aqui deixam entrever fatores macrossociais (políticas e leis) influente não só no momento da universidade, mas também nas expectativas quanto ao trabalho do psicólogo. Fatores que demandam um repensar sobre práticas e projetos que permita ampliá-los e, assim, suprir demandas que a realidade impõe. Acreditamos que o psicólogo escolar e educacional possa agregar contribuições, pois a área tem valorizado uma prática reflexiva e integrativa quanto à realidade institucional. A seguir, discorreremos sobre tais resultados com um enfoque analítico mais teórico para dar mais fundamento às inferências surgidas na análise.

6 DISCUSSÃO

Segundo Marinho-Araújo (2009), a área da psicologia escolar e educacional passa por uma mudança de paradigma na qual o foco da abordagem se desloca do individual para uma compreensão do coletivo da instituição; e assim passa a considerar questões políticas, práticas de gestão e suas inter-relações com o problema e com os indivíduos. Tal mudança é abordada aqui em três dimensões interconectadas: uma dimensão *micro* — em que se trata de características individuais e profissionais dos psicólogos que compuseram o setor ao longo dos anos; uma dimensão *meso* — em que procuramos relacionar a ocorrência das práticas na área escolar e educacional com questões de gestão; por fim, uma dimensão *macro* — referente a políticas públicas para a educação superior e à visibilidade da ciência e profissão psicologia escolar e educacional no Brasil. Visto que tais dimensões são interdependentes, sua apresentação aqui as considera em conjunto, mas dialogicamente. Do mesmo modo, como os assuntos expostos são complexos, convém usar referências diversas. Como foi dito, a psicologia escolar tem de se servir de conhecimentos da psicologia social e da psicologia organizacional, por exemplo; além de conhecimentos de outras áreas das ciências humanas, tais como política e educação. Conhecimentos assim ajudariam a compreender os fenômenos mais a fundo e com mais abrangência (Oliveira, 2011).

A construção histórica do serviço de psicologia na DIVOP mostrou que a atividade profissional do psicólogo revelava um compromisso claro com a crítica social da UnU, então em processo de federalização. Tal atividade se inseria em espaços universitários diversos, fomentando reflexões de grupos de trabalho e grupos educativos que possivelmente viabilizaram interlocuções e arranjos necessários à construção e consolidação de uma universidade pública desejável. Tarefa esta muito significativa segundo Sousa e Rocha (2008), que veem o trabalho do psicólogo escolar e educacional como uma atividade atenta

não só aos indivíduos, mas também às redes internas e externas que exercem tensão sobre eles. Um trabalho assim implica conhecer a história da escola e do serviço, assim das lutas por mudanças para que se possa compreender como as leis educacionais nacionais e as normas locais afetam a subjetividade e as práticas na instituição. Uma história — cabe dizer — que se refere a um serviço de psicologia localizado em uma instituição de educação superior; e não uma história da psicologia escolar e educacional nessa mesma instituição. Afinal, a partir dos anos 80, as contratações priorizaram o perfil clínico; até nos concursos públicos realizados a partir dos anos 1990 havia esse direcionamento.

Contudo, esse perfil de prática não impediu o serviço de desenvolver atividades como psicodiagnóstico, aplicação de testes, orientação vocacional, atendimentos individuais e entrevistas de aconselhamento. Nos anos 70 — como se viu —, a prática clínica estava enraizada no fazer do psicólogo escolar; e o movimento de crítica instaurado na década de 80 não se refletiu nas práticas do serviço. Assim, observou-se o fortalecimento da prática clínica, que se tornaria personagem protagonista na história do atendimento ao estudante universitário; isto é, que secundaria o fazer do psicólogo escolar e educacional. Assim, conforme os descrevem Barbosa (2011; 2012), Maluf e Cruces (2008), Antunes (2011) e outros, no serviço de atendimento o trabalho do psicólogo não acompanhou o desenrolar dos movimentos efervescentes na área da psicologia escolar e educacional a partir dos anos 80.

Além disso, a história do serviço revela pontos adversos. Por exemplo, embora tenha nascido com uma missão psicopedagógica — dado o nome da divisão —, o serviço seguiu outro caminho ao longo de sua trajetória. Souza (2009) acredita que a área psicopedagógica seria uma reedição da prática clínica direcionada ao atendimento de pessoas com dificuldades de aprendizagem, o que predisporia o atendimento à medicalização de problemas educacionais e à responsabilização do aprendiz por suas dificuldades em aprender. A tradução mais clínica da missão inicial ao longo dos anos, muito possivelmente, justifica-se pela área

de formação dos profissionais que atuaram no serviço; isso teria contribuído para consolidar uma cultura de serviço clínico no setor.

Torres (2008) vê na formação profissional dos trabalhadores um papel central na construção da cultura e identidade das organizações. *Cultura* como conjunto do que constitui a vida em comum nos grupos sociais: modos de pensar, sentir e agir aprendidos e partilhados, constituindo uma coletividade própria e distinta de outras (Pires e Macêdo, 2006). *Identidade* como identificação do sujeito com valores e comportamentos do grupo social, a ponto de assumi-los como seus (ela atuaria como forma de fazer interagir o indivíduo com os outros do seu grupo, resultando na incorporação da cultura organizacional pelo sujeito) (Fernandes e Zanelli, 2006). Neste caso último, a cultura organizacional não só modificaria as características internas dos sujeitos, como também poderia receber influências de tais características, conforme Vasconcelos, Mascarenhas e Vasconcelos (2006). Para esses autores, ao experimentar as contradições de seus predicados, o sujeito as nega; e ao fazê-lo polariza sua percepção, transforma sua práxis, o que repercute no sistema social porque provoca rupturas com o sistema social anterior.

Com efeito, Lewis (2000) não só reitera a existência de tal tendência à polarização, como também a explica como tentativa do indivíduo de simplificar a realidade complexa em que está e que o vulnerabiliza ante demandas ambíguas. Pode-se dizer que tal processo foi observado na história do serviço de psicologia; e que foi determinante nos direcionamentos do trabalho no setor. Nossa visita aos arquivos históricos mostrou que, em meados dos anos 80, houve um período de crítica ao modelo clínico que havia se instaurado no começo da década. Os profissionais idealizaram contextualizar seu trabalho segundo a realidade, mas não houve continuidade no decênio seguinte, quando verificamos um fortalecimento das atividades psicoterapêuticas. Isso pode ser explicado de duas maneiras.

Primeiramente, dada a insuficiência de profissionais e de pessoal especializado na área escolar e educacional, os psicólogos podem ter representado subjetivamente a realidade de maneira polarizada: enfatizaram as demandas de ordem clínica para conseguir continuar suas atividades. Assim poderiam controlar eventuais angústias advindas da complexificação das demandas que surgiriam à época, fortalecendo as atividades clínicas em detrimento das sociais e escolares, dentre outras, no início dos anos 90. Em segundo lugar, dada a característica da organização pública, em que a descontinuidade dos gestores em seus cargos favorece a descontinuidade dos projetos. Como os profissionais gestores ocupam cargos políticos, não compõem as equipes permanentes (Pires e Macêdo, 2006).

Essa situação inviabilizou a efetivação do plano de contratar profissionais da área escolar e educacional, ou psicopedagógica, para o serviço de atendimento psicológico ao estudante. Daí a relevância de uma administração de pessoas que pudesse possibilitar o alcance das metas e o atendimento das demandas que surgiam para o trabalho do psicólogo na área escolar e educacional. Tais demandas — cabe frisar — são patentes na história do serviço, pois este se insere em uma instituição de educação. E mesmo que em projetos ou iniciativas, eventuais ou limitados a um breve espaço de tempo, seja possível afirmar as atuações na área escolar e educacional como parte da história do serviço de atendimento ao estudante universitário, poderiam ter sido exploradas e atendidas com mais sucesso caso um profissional dedicado a essas causas participasse do trabalho.

Outra ação inerente à gestão de pessoas — e que influenciou os rumos dessa história —, a educação continuada dos psicólogos da equipe foi uma variável tão necessária em cenários instáveis para o desempenho das atividades (Pereira, 2011; UNESCO, 2009), que merece ser destacada. A formação continuada mostra sua importância, por exemplo, ante a inexperiência de grande parte dos profissionais entrevistados para este estudo na época em adentraram o serviço, como observamos na análise de dados. Não por acaso, a partir dos anos 90 foi

fortalecido o direcionamento das atividades de formação continuada à área clínica, e os profissionais puderam participar de congressos, seminários, grupos de estudo e estudos de pós-graduações nessa área. Isso pode ter levado a uma reiteração — com a força da pesquisa — da cultura clínica num setor de atendimento psicopedagógico para estudantes.

Com efeito, ao lado da socialização profissional e dos rituais de confraternização, Torres (2008) vê a formação continuada como estratégia que a organização pode usar para salvaguardar a manutenção e consolidação da cultura organizacional. Para Pires e Macêdo (2006), essa cultura seria determinada não pelo ambiente, mas pelos atores, em múltiplas interações nas organizações. Em todo caso, a força da formação continuada se traduziu no fortalecimento de um campo de trabalho ao longo da história pelos profissionais que continuaram sua formação. Mais que isso, sua força parece determinar as percepções que se têm das demandas para o serviço. Psicólogos e gestores mais recentes veem como possível identificar queixas relativas ao contexto social, institucional, didático e pedagógico; mas — convém salientar — os primeiros as reconhecem como demandas clínicas. Talvez por isso Fernandes e Zanelli (2006) digam que os indivíduos constroem os contextos sociais, mas agem dentro dos contextos preexistentes, orientadores de sua ação. Portanto, haveria um movimento constante de reprodução e reconstrução do mundo preexistente.

De fato, parece ser ainda forte a reprodução dos modelos instaurados; mas se vislumbra abertura à reconstrução das práticas e orientações teóricas. Pode-se considerar que o serviço passa por uma nova fase crítica, em que se ensaia fazer movimentos de reconstrução para mostrar as queixas trazidas para a clínica psicológica inserida no ambiente universitário. Esse momento começa na primeira metade dos anos 2000, com os estudos pós-graduados de duas psicólogas sobre as interfaces de queixas clínicas com as questões institucionais e acadêmicas. Ambas assumiram certa responsabilidade social de um trabalho localizado na instituição de educação. Entenda-se como responsabilidade social as práticas que revelam

preocupação com o bem-estar do outro e de si, assim como as que propõem mudanças nas rotinas e nos modos de organização internos da instituição para melhorá-la pela intensificação dos fluxos de comunicação com vistas a promover a sustentabilidade e a qualidade de vida de todos (Caixeta e Sousa, 2013). Nesse sentido, as iniciativas dessas servidoras iniciaram um período em que o perfil de profissional na área escolar e educacional volta a ser desejado entre os profissionais que compõem a assistência estudantil num contexto histórico em que políticas institucionais nem sempre resguardaram o lugar dessa área no serviço.

Todavia, a contratação desse profissional, aliada às expectativas de diversificar as áreas de atuação no setor e, para tanto, aumentar o quadro de recursos humanos, é questão delicada se pensarmos que se trata de uma organização pública. Esse tipo de organização depende do ambiente sociopolítico, pois nelas o controle é exercido pelo poder público e predominam os processos políticos, o que dificulta muitas vezes os processos operacionais e administrativos, porque os recursos recebidos nem sempre são compatíveis com o atendimento das demandas pelo serviço público (Pires e Macêdo, 2006). Avaliamos que a assistência estudantil ao universitário, tratada como política essencial pela resolução 15/2009 do Conselho Universitário da UFU, passa por um momento crítico ante a burocratização e escassez de recursos públicos que nos fazem observar filas de espera por serviços já ofertados e atendimento precário a demandas emergentes porque não só o quadro de recursos humanos é escasso, mas também há dificuldade na contratação de profissionais. No caso das filas — cabe frisar —, a capacidade insuficiente de atendimento ante a procura pelo serviço oferecido no setor seria um motivo central.

Os direcionamentos institucionais e o planejamento de ações que viabilizem o alcance das políticas são evidenciados em dois momentos na história do serviço de atendimento psicológico ao estudante. No primeiro — época de criação do setor, em 1976 —, observam-se a interferência e orientação dos gestores, além de ações de capacitação da equipe que

favoreceram a construção coletiva de um perfil de trabalho em conjunto e comunitário. No segundo momento de influências — da segunda metade dos anos 2000 até a presente data —, surgem políticas nacionais e institucionais para a assistência estudantil; nesse contato, o serviço de atendimento psicológico se situa dentre as demandas tradicionais por atendimento clínico e as emergentes que permeiam as questões sociais, de ensino e aprendizagem e de qualidade de vida, também interferentes no acesso, na permanência e na conclusão do curso pelos discentes.

Entretanto, em vez da substituição de demandas, trata-se do aumento das exigências e atribuições postas aos profissionais do serviço. Se a esse acréscimo não equivaler o incremento de recursos humanos, então poderá haver sobrecarga de trabalho, que por sua vez tende a redundar em não atendimento ou atendimento parcial das demandas apresentadas; isso sem falar no potencial gerador de estresse e adoecimento para os profissionais do serviço. As demandas atuais influenciam as perspectivas profissionais de atendimento, modificam o perfil do profissional desejado para o trabalho e podem até interferir na cultura do grupo.

Tendência patente na sociedade globalizada, sociedade do conhecimento, a valorização das atividades interdisciplinares pode favorecer a coexistência de profissionais com formação teórica e prática diversas. Segundo Torres (2008), é possível coexistir, em um mesmo contexto, formas culturais diversas que se integram e se diferenciam para cumprir o propósito de oferecer percepções diferenciadas sobre o mesmo objeto. Nesse sentido, a interdisciplinaridade seria possibilidade de conciliar a diversidade e complexidade dos fenômenos (Berheim e Chauí, 2008; UNESCO, 2009; Pereira, 2011). Berheim e Chauí (2008) acreditam que a sociedade contemporânea tem fortalecido a ideia de que os problemas não podem ser resolvidos fora de um foco interdisciplinar, que surge como alternativa para suprir lacunas da especialização. Na visão de Pereira (2011), a especialização não seria mais importante que habilidades pessoais para utilização estratégica das informações, visto que o

perfil do profissional almejado muda à medida que se transformam os paradigmas científicos observados na sociedade do conhecimento. Valore e Selig (2010) compartilham dessa opinião: creem que as habilidades pessoais se valorizam mais que as competências técnicas neste momento de instabilidades e incertezas. A ênfase nas características pessoais dos profissionais de todas as áreas parece ser tendência na sociedade contemporânea. No momento em que a sociedade se encontra, Berheim e Chauí (2008) veem como importante os trabalhadores se formarem não só para desenvolver capacidades cognitivas que o exercício de funções profissionais exigem, mas também para uma postura flexível que possibilite se adaptar a processos de mudança e cenários instáveis.

Na educação superior, as instabilidades derivam da pressão imposta pela democratização do ensino de terceiro grau. A pressão incide na transformação da própria universidade — sua organização administrativa, seus modelos educacionais etc. Isso seria uma condição-chave para sustentar as mudanças iniciadas na educação superior na primeira década do século XXI (Berheim e Chauí, 2008; UNESCO, 2009). Assim, a assistência estudantil e o fazer do psicólogo inserido nesse período são convidados a contribuir para a efetivação dessas transformações através da adaptação e reflexão sobre as práticas realizadas para então ser possível atender à complexidade das demandas. O ato de repensar nas práticas cotidianas poderia possibilitar à instituição ir além da expansão educacional, isto é, promover uma democratização real da educação (Nóvoa, 1998).

Além de recursos financeiros e humanos escassos, o aumento da demanda por assistência estudantil após a Reestruturação e Expansão Universitária (REUNI) e a Lei de Cotas convida a uma reflexão sobre a maneira de conduzir o serviço. A quantidade de solicitações por atendimento psicológico parece interferir na decisão de priorizar o atendimento clínico em detrimento de outros tipos de atuação. Mas este momento de expansão quantitativa da vagas em universidades — logo, da demanda por assistência estudantil — sugere que é preciso

preparação para lidar com condições de trabalho não ideais e com um quadro de recursos humanos insuficiente para processar a quantidade de trabalho gerada pelo mesmo sistema que expande a universidade. Essas condições exigem repensar nos métodos e nas práticas para sustentar o cenário sem comprometer a saúde de profissionais que nunca estiveram tão sobrecarregados, como sugere a percepção daqueles que contribuíram com este estudo.

O novo cenário se impõe aos profissionais sem que estejam preparados técnica ou teoricamente para lidar com ele. O aumento e a diversificação das demandas colocam o serviço de psicologia ao estudante em um impasse superável só através dos instrumentos gerenciais e administrativos, pois demanda não só ampliar recursos humanos, mas também planejar o perfil dos novos profissionais e projetos de trabalho que atendam às demandas emergentes, dentre as quais o incentivo a pesquisas que subsidiem o planejamento do trabalho. O respaldo e comprometimento institucional com o serviço de atendimento psicológico ao estudante serão necessários na busca por um caminho de adequação ao cenário atual, viabilizando a manutenção dos serviços e criando outros, inclusive na área de psicologia escolar e educacional: relevante na assistência estudantil na universidade porque pode contribuir para a permanência discente no curso e sua conclusão. Em tempos de REUNI e Lei de Cotas, o psicólogo escolar e educacional integrado no contexto da educação superior poderia ajudar a alcançar os objetivos de democratização da educação mediante pesquisas que permitam compreender as dinâmicas dos indivíduos no ambiente universitário (Sampaio, 2010) e, a partir daí, identificar práticas sociais, metodologias de ensino e elementos da cultura que dificultam e que facilitam a inclusão, de fato e de direito, dos estudantes, como os casos relatados nos estudos de Silva e Silva (2012), Santos (2009), Nery e Costa (2009) e Jesus (2013).

Prestes, Jezine e Scocuglia (2012) avaliaram que, após cinco anos de REUNI na Universidade Federal da Paraíba, o perfil dos estudantes mudou e que se percebe uma

instituição com dificuldades em garantir a permanência e o sucesso discente, o que a coloca diante de uma crise. Questões referentes às práticas sociais e institucionais podem se refletir de forma negativa na percepção de inclusão dos discentes e interferir em sua decisão de permanecer na universidade e concluir seus estudos. Santos (2009) chamou de *permanência simbólica* a garantia de que os cotistas não somente adentrem e frequentem a universidade, mas também não sejam excluídos pelas práticas culturais e sociais do meio institucional. Segundo ela, a transformação da cultura universitária é importante para evitar a evasão dos discentes e fazer com que os estudantes cotistas não percebam tantas diferenças entre eles e os demais estudantes. Tais transformações culturais após o REUNI e a Lei de Cotas ainda são pouco conhecidas no meio universitário, o que abre campo para pesquisas contextualizadas que busquem compreender as demandas estudantis e refletir sobre esses processos para embasar processos políticos e formativos que visem garantir não só a inclusão social dos estudantes na universidade, mas também que não sejam excluídos por práticas enraizadas e pouco reflexivas.

O trabalho do psicólogo na educação não é uma atividade de intervenção psicológica. O profissional tem a tarefa de problematizar e discutir questões que são de alguma maneira referentes à psicologia e possam contribuir para a melhoria da educação e a formação dos sujeitos (Souza, 2009). A ética profissional do psicólogo escolar e educacional lhe exige capacidade de se indignar com práticas cristalizadas e naturalizadas na instituição educacional que retiram dos sujeitos sua humanidade (Souza, 2009). Ele representa um compromisso claro com a anulação do sofrimento de pessoas e grupos ante mecanismos de exploração e opressão presentes diversamente no cotidiano escolar e que nem sempre são percebidos (Guzzo, 2008).

Os dados locais da última pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de universidades federais (FONAPRACE, 2011) revelaram que na UFU houve elitização discente na década passada com o aumento de alunos das classes A e B: 70% do total em

2010. Uma explicação encontrada foi o Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES); através de seleção seriada adotada na segunda metade dos anos 90, ele favoreceu o acesso de estudantes primordialmente das classes A e B advindos de escolas particulares. Mudanças nesse cenário tendem a vir da adesão da UFU à Lei de Cotas; e seu impacto deverá ser alvo de pesquisas futuras.

Ainda segundo a pesquisa FONAPRACE de 2010 e publicada em 2011, o aumento do percentual de universitários que declararam ter tido algum tipo de crise emocional foi de 6,23% dos discentes da UFU. Esse valor representa acréscimo de 7,63 ante a pesquisa de 2003; 33% deles declaram ter recebido tratamento psicológico; 8,04%, tratamento psiquiátrico. Essa informação ressalta a importância do serviço realizado pelo SEAPS: prestar atendimento clínico a estudantes que necessitam e confirmam a percepção dos profissionais do serviço de que há aumento expressivo das demandas para atendimento psicológico nos últimos tempos. Ao relacionar “crises emocionais” com vida acadêmica, a pesquisa identificou que, na UFU, 47,24% dos alunos relataram baixo desempenho acadêmico e 34,17%, reprovações; enquanto 19,6% disseram ter trancado o curso total ou parcialmente por causa de algum tipo de crise emocional no ano anterior à pesquisa. Profissionais do SEAPS compartilham da opinião de que questões emocionais podem se vincular a problemas como evasão e jubramento; daí serem necessárias pesquisas para apurar a relação.

Além dos fatores emocionais, as questões acadêmicas podem interferir no sofrimento dos estudantes e predispor-los ao risco acadêmico: reprovação, evasão e jubramentos. Essa é a conclusão de estudos sobre a realidade da UFU, que identificaram problemas de ordens diversas, a exemplo de dificuldades na relação entre professor e estudante (Cury, 2012), ordenação curricular confusa que predispõe o aluno a ter dificuldades de aprendizagem (L. S. A. Araújo, 2003), falhas na comunicação institucional e cultura do fracasso escolar praticada em alguns cursos (Rodrigues, 2004). Fatores que têm em sua natureza questões sociais,

didáticas e metodológicas, interpessoais, econômicas e culturais não podem ser reduzidos à incapacidade do sujeito, isto é, à culpabilização deste por seu fracasso acadêmico; tampouco podem ser simplificados a justificativas médicas e emocionais (B. P. Souza, 2007), pois desobrigam a instituição de sua responsabilidade de oferecer educação inclusiva e medicalizam problemas educacionais que — sabe-se — tem raízes socio-histórico-culturais, seja a tradição da meritocracia e elitização universitária, seja a crise nos níveis básicos de educação que se observa no país e no mundo.

À universidade cabe reconhecer sua parcela de responsabilidade na produção do fracasso acadêmico para então ser capaz de iniciar um processo de mudança consistente que garanta a transição de uma cultura de fracasso para uma de sucesso. Esse reconhecimento cria condições para fazer as mudanças orquestradas pelas políticas de educação superior. Segundo Souza (2006; 2010), enquanto os atores da educação superior não assumirem sua parcela de responsabilidades na implementação das políticas públicas, estas não se traduzirão em práticas condizentes com os objetivos pregados recentemente. Dessa maneira, faz-se premente a reflexão sobre as práticas e a autoavaliação dos profissionais atuantes na educação superior (Nóvoa, 1998), assim como se abre um campo relevante à prática do psicólogo escolar e educacional, pois, conforme Logue (2007), os resultados dos estudantes na educação superior são indicativos da eficácia de métodos e práticas adotados pelos profissionais e pela instituição.

Ao atuar em instituições de educação, o psicólogo pode favorecer a reflexão sobre os motivos subjacentes ao fracasso escolar, ampliar o olhar individualizante e elevar a compreensão sobre o sistema social e as práticas cotidianas marcantes no processo educacional que dificultam a aprendizagem. Nesse caso, assume papel importante ao contribuir para a promoção da justiça social (Machado, 2003). Mas o lugar desse profissional não está garantido nas instituições de educação básica, muito menos nas de ensino superior.

Por isso, cabe a entidades como o CFP e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) empenhar esforços políticos a fim de conscientizar a sociedade e os legisladores da relevância dessa área de atuação para melhorar a qualidade da educação e, assim, abrir campo para esse profissional nas escolas e universidades do país.

Vemos essa conscientização como elementar para fazer a sociedade compreender a importância de incluir esse profissional nas equipes de trabalho em educação e demandar a criação de vagas de concursos para psicólogos com essa habilitação. Igualmente, acreditamos que a área só experimentará desenvolvimento e reconhecimento quando sua formação básica e continuada for fortalecida com experiências práticas e referenciais teóricos consistentes e atuais. Como mostra a análise da produção científica publicada na revista da ABRAPEE, no decênio 1996–2005 os conteúdos ainda eram distanciados da prática e as práticas clínicas povoavam o fazer do psicólogo escolar e educacional (Oliveira, Cantalice, Joly e Santos, 2006). Souza (2009) avalia que a área científica precisa superar a crítica e se reconstruir de forma a oferecer contribuições relevantes à formação e atuação ante os problemas da educação. Para tanto, já estão disponíveis muitas referências atuais e relatos de casos de sucesso. Para Maluf e Cruces (2008), a nova psicologia escolar não está sob um paradigma unificado, pois sua forma é emergente e multifacetada, logo pode ser reconhecida mais pela ação dos profissionais do que pelo discurso. Se assim o for, enriquecer os níveis de formação com experiências práticas poderá se reverter em produções científicas e contribuições teóricas mais consistentes. Estas, por sua vez, podem continuar a fortalecer as práticas com referenciais adequados. Enfim, é preciso fortalecer as graduações com referenciais teóricos atuais e oportunidades de estágio, além de incentivar a oferta de cursos de especialização nesse campo. Profissionais bem formados e conscientes de seu papel político são pilares do lugar da ciência e profissão a ser resguardado e conquistado no país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui descrita pretendeu identificar, caracterizar e apresentar formalmente — nesta dissertação — as oportunidades concretas de atuação profissional na área de psicologia escolar e educacional ao longo da história de um serviço de atendimento psicológico para estudantes de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Os resultados apontam muitas oportunidades de atuação para o psicólogo dessa área. Também indicam que há outras a ser descobertas e exploradas, com atenção em estudos futuros. Exemplo disso está na inclusão de alunos com algum tipo de deficiência que hoje têm sido atendidos por outro setor nessa universidade, embora a assistência estudantil, da forma como a entendo, permeia esses assuntos. Outro exemplo são diferenças etárias de ingressantes recentes: alunos com menos de 18 anos de idade e alunos mais de 50. Pode-se presumir que as diferenças geracionais tenham implicações na socialização.

Entrevistas com profissionais partícipes da construção histórica do serviço (psicólogos, gestores e outros que colaboraram com os trabalhos) e o levantamento de informações arquivadas em banco de dados do setor que oferece tal serviço possibilitou escrever parte da história desse serviço, que soma 37 anos. Após analisar, à luz da análise de conteúdo, as informações e os relatos transcritos, discuti o ponto-chave: a inserção profissional do psicólogo escolar e educacional no ensino superior, sobretudo no serviço de atendimento ao estudante. Percebemos que há lugar para o psicólogo escolar e educacional na assistência estudantil da universidade, especialmente na conjuntura atual, que o coloca ante demandas desconhecidas a ser exploradas, estudadas e reconhecidas, para então embasar reflexões, projetos e intervenções no núcleo vivo das dificuldades e possibilidades: a universidade e as relações que nela se instauram; as práticas enraizadas e a urgência por mudanças.

A assistência estudantil permite dar voz a uma parcela relevante da comunidade universitária. Mas é necessário compreender suas interfaces com os demais membros da

comunidade e deixá-la falar também. O trabalho não se esgota na assistência ao estudante; antes, continua como num sistema, que costura as inter-relações com o todo da universidade e da sociedade em geral. Nesse sentido, a utilidade do psicólogo escolar e educacional vai além da assistência estudantil, porque afeta outros setores que, direta ou indiretamente, impactam nas questões estudantis, na universidade. Eis alguns exemplos: formação docente, pós-graduação, educação a distância, revisão de projetos políticos pedagógicos dos cursos, elaboração de currículos para desenvolvimento de competências almejadas, avaliação institucional. Todos são objetos que merecem ser pesquisadas.

Este estudo buscou lançar luz sobre o modo como as questões organizacionais estão intimamente relacionadas com as possibilidades de atuação do psicólogo inserido em uma instituição de educação. Compreendemos como a noção de missão da organização determina os direcionamentos do trabalho, os projetos, as práticas e a cultura do grupo, abrindo o campo ou fechando as portas para uma área de atuação profissional. Elementos da gestão de pessoas como o planejamento de recursos humanos e de formação continuada, também, estiveram ligados à perda de expressividade da atividade escolar e educacional no serviço. Quanto aos objetivos institucionais, que também exerceram influências na história relatada, percebemos que precisam estar definidos e colocados em intersecção com as práticas da área psicológica, de tal maneira que metas e objetivos auxiliem na organização e no desenvolvimento dos trabalhos. Da mesma forma que as questões organizacionais e políticas influenciaram a inserção do psicólogo escolar e educacional no serviço na história pregressa, entendo que esses elementos serão determinantes da abertura do campo de trabalho nessa área no cenário em que vivem as universidades.

No entanto, a questão não pode ser reduzida a tais fatores. A ciência e profissão psicologia escolar e educacional podem ter perdido muito tempo e espaço profissional nos anos dedicados à autocrítica. Agora é chamada a se reconstruir e ajudar a reabrir os campos de

trabalho perdidos e criar outros. O emergente ensino superior é um dos que a chamam. Logo, o momento não poderia ser melhor.

De fato, esse quadro emergente aponta circunstâncias que convidam o psicólogo escolar e educacional a atuar no ensino superior: pressões socioeconômicas por mudanças, apelos por justiça, igualdade e garantia de direitos... o fracasso acadêmico. Mas creio que o cotidiano da universidade neste momento também convide, porque abre a possibilidade de o trabalho desse profissional ajudar a conhecer mais a fundo esse público universitário emergente, talvez ainda longe de se tornar objeto de políticas públicas educacionais.

Do ponto de vista das práticas escolares (de estudo e de aprendizagem), a ação do psicólogo escolar e educacional poderia facilitar a transição de uma realidade escolar mais simples — a do nível médio e fundamental — para uma realidade mais complexa — a acadêmica —, em que as práticas de estudo para a construção do conhecimento dependem de instrumentos incomuns nos níveis elementares: a pesquisa sistemática, a produção intelectual intensa, a independência entre professor e aluno, e assim por diante. Noutras palavras, as habilidades de estudo desenvolvidas até o ensino médio não compõem uma base sólida para estudar na universidade (Coulon, 2008).

É necessário ter utopia, almejar uma universidade pública de qualidade em que não seja necessário lutar por direitos, pois eles já estarão resguardados e, quem sabe nesse momento poderemos falar de felicidade, prazer, realização, sucesso na universidade

Enfim, se for correto dizer que o tempo que os estudantes passam na universidade é uma etapa significativa de suas vidas, e que a alguns que nela estão é quase toda a vida, então nada mais justo que perseguir o contentamento de conviver na universidade. Eis aí um ideal futuro para o psicólogo escolar e educacional.

REFERÊNCIAS

- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196–199.
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Org.). *Psicologia e Educação*, v. 1, série ABEP formação (9–32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (Julho/dezembro de 2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (2), 469–475.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, L. S. A. (2003). *Práticas e representações sociais sobre reprovação: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Arendt, H. (2003). A crise na educação. In: H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (pp. 221–247). São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (jan./jun., 2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 16 (1), 163–173.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 104–123.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 17–27.
- Bernheim, C. T., & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferencia mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 44 p.
- Bronfenbrenner, U. (2011) *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- Caixeta, J. E., & Sousa M. A. (jan./jun., 2013). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, 17 (1), 133–140.
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1), 119–124.
- Charlot, B. (2007). Relação com o saber. *Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução: Sandra Loguerzio. — Dados eletrônicos — Porto Alegre: Artmed.
- Chauí, M. (set./out./nov./dez. 2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. (24), 5–15.
- Coulon, A. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. Salvador: ed. da UFBA, 2008
- Conselho Federal de Psicologia (sem data). *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil*. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf>. Acessado em: 14 de março de 2014.
- Correia, M., & Campos, H. R. (2004). Psicologia escolar: histórias, tendências e possibilidades. In: O. H. Yamamoto, & A. C. Neto (Org.). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137–185). Natal, RN: ed. UFRN.

- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In: Almeida, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar — ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17–36). Campinas, SP: ed. Alínea.
- Cruces, A. V. V., & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: H. Campos, (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp.163–210). Campinas, SP: ed. Alínea.
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no ensino superior vista por meio da reprovação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Aplicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia – MG.
- Dazzani, M. V. M. (2010). Psicologia escolar e educação inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (2), 362–375.
- Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007* (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF.
- Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010* (2010). Dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF.
- Decreto 7.824 de 11 de outubro de 2012* (2012). Regulamenta a lei 12.711 de 29 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do Psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: C. M., Marinho – Araújo. *Psicologia escolar — novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: ed. Alínea.
- Feres Junior, J. Z., & Zoninsein, J. (Org.) (2005). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: editora Universidade de Brasília.
- Fernandes, K. R., & Zanelli, J. C. (mar., 2006). O processo de construção e reconstrução das identidades dos indivíduos nas organizações. *Rev. adm. contemp.*, (1–22) v. 10, n.1, Curitiba.

- Fleith, D. S. (2011). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios para o psicólogo escolar. In: R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar — identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: ed. Alínea.
- Fonaprace, Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Brasília: FONAPRACE.
- Freire, P. (1998). Novos tempos, velhos problemas. In: Serbino et. al. *Formação de professores* (pp. 41–47). São Paulo: ed. UNESP.
- Godoy, A. S. (2006). Estudo de caso qualitativo. In: Silva, Anielson Barbosa da et al. (Org.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (pp. 115–146). São Paulo: Saraiva.
- Goldemberg, J. (19 de agosto de 2013). Universidade e Meritocracia. *Estadão/Opinião*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,universidade-e-meritocracia,1065506,0.htm>> Acessado em 19/8/2013.
- Guzzo, R. (2008) Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In: *Conselho Federal de Psicologia. Ano da psicologia na educação — textos geradores* (pp. 53–61). Brasília.
- Guzzo, R. S, L., & Mezzalina A. S. C. (2011). 2008 — ano da educação para os psicólogos; encaminhamento e próximos passos. In: R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar — identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: ed. Alínea.
- Japiassú, H. (1995). A crise das ciências humanas. In: Fazenda, I. C. A. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 75–86). Campinas, SP: Papirus.
- Jesus, J. G. (2013). O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004–2008). *Psicologia Ciência e Profissão*, 2013, 33 (1), 222–233.
- Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF.

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004* (2004). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF.
- Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012* (2012). Dispõe sobre a política de cotas. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF.
- Lewis, M. (2000). Exploring paradox: toward a more comprehensive guide. *The Academy of Management Review*, 25 (4), 760–776.
- Logue, A. W. (2007). Meeting current challenges in higher education: the need for more psychologists. *American Psychological Association*, 11 (4), 381–391.
- Lucchesi, M. A. S. (set.–dez., 2007). Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século. *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, 23 (3), 513–528.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: M. E. M. Melillo, & M. A. M. Antunes (Orgs). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 63–85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2002) Psicologia escolar/educacional: novos olhares e desafios das práticas [Resumos]. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (Org.). *Anais IX Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico* (p. 58). Águas de Lindóia, SP: ANPEPP.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior — novos cenários de intervenção e pesquisa. In: C. M. Marinho-Araújo. *Psicologia escolar. Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: ed. Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F.C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional*. São Paulo: Ed. Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., Polidori, M., Fonseca, D., Oliveira, C. B. E., Oliveira, G., Soares, P. G., Curco, S., Rodrigues, S., & Reis, J. (2010). Processos avaliativos e o desenvolvimento de competências. In: *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2.947–2.964). Braga: Universidade do Minho.

- Marinho-Araújo, C. M., & Oliveira, C. B. E. (2011). Psicologia escolar na educação superior — construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In: R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar — identificando e superando barreiras*. Campinas, SP: ed. Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 95–114). Campinas, SP: ed. Alínea.
- Martínez, A. M. (jan.–jun., 2009). Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169–177.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: E. R. Tanamachi, & M. L. Rocha; M. P. R. Proença (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35–72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, V.; Balmant, O.; & Lira, D. MEC reprova um terço das faculdades do país. São Paulo: *O Estado de S. Paulo*, 6/12/2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,mec-reprova-um-terco-das-faculdades-do-pais,970259,0.htm>. Acessado em 24/7/2013.
- Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., Silva, D. J., Cioldi, F. L., & Buschini, F. (maio/ago., 2008). Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 34 (2), 255–272.
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio da pesquisa social. In: M. C. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9–30). Petrópolis: editora Vozes.
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2013). O psicólogo e o fracasso escolar no ensino superior: o projeto REUNI. *Anais XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional — Compromisso Ético-político com a Educação*, art. 57. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Nery, M. P., & Costa, L. F. (2009). Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. *Paideia*, 19 (43), 257–266.

- Neves, C. E. B., Raizer, L., & Fachinetto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, 9 (7), 124–157.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola–sociedade: novas respostas para um velho problema. In: Serbino et. al. *Formação de professores* (pp. 19–39). São Paulo: editora UNESP.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996–2005). *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 10 (2), 283–292.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648–663.
- Pereira, M. V. (2011). O lugar da prática na globalização da educação superior. *Educação em Revista*, 27 (03), 109–124.
- Pires, J. C. S., & Macêdo, K. B. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *Revista de Administração Pública — RAP*, 40 (1), 81–105.
- Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas* (2007). Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acessado em 12/6/2013.
- Plano Nacional da Educação para decênio 2011–2020* (2010). Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acessado em 15/5/2013.
- Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007* (2007). Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Ministério da Educação e Cultura: Brasília, DF.
- Prestes, E. M. T., Jezine, E., & Scocuglia, A. C. (2012). Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 199–218.

- Resolução 15 de 26 de junho de 2009* (2009). Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia. Estabelece a política de assistência estudantil da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.
- Rodrigues, K. A. (2004). *Jubilamentos e reprovações repetitivas: expressões de saberes e práticas na vida universitária (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia)*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Sampaio, S. M. R. (2011). A educação superior como espaço privilegiado para a orientação acadêmica. In: R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar — identificando e superando barreira* (215–228). Campinas, SP: editora Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A psicologia escolar na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, 23 (83), 95–105.
- Santos, D. B. R. (2009). *Para além das cotas — a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 27–35.
- Silva, P. B., & Silva, P. (set.–dez., 2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal — Revista Psicologia*, 24 (3), 525–542.
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Sicari, A. A., Callegari, A. B., Barbosa, B. C. S., & Montesino, N. R. (2013). O que pode fazer o psicólogo no ensino superior? *Anais XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Compromisso Ético-político com a Educação*, art. 59. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Souza, B. P. (Org.) (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., & Rocha, M. L. (2008). Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: Conselho Federal de Psicologia. *Ano da psicologia na educação — textos geradores* (pp. 27–52). Brasília.

- Souza, M. P. R. (2006). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: F. S. F. Asbahr, L. S. Viégas, & C. B. Angelucci (Org.). *Políticas públicas em educação – uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 229–243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, 23 (83), 129–149.
- Torres, L. M. L. (2008). (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. *Sociologias*, Porto Alegre, 10 (19), 180–211.
- Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior e nel siglo XXI: visión y acción*. Paris: UNESCO.
- Unesco (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris: Éditions du Seuil.
- Valore, L. A., & Selig, G. A. (2010). Inserção profissional de recém-graduados em tempos de insegurança e incerteza. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 10 (2), 390–404.
- Vale, J. H. (2 de dezembro de 2014). Estudante ganha na Justiça direito de fazer vestibular em BH de turbante após ser barrado. *EM*, “Gerais”. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/12/02/interna_gerais,595752/estudante-ganha-na-justica-direito-de-fazer-vestibular-da-uemg-de-turb.shtml>. Acessado em: 5 de dezembro de 2014
- Vasconcelos, I. F. G., Mascarenhas, A. O., & Vasconcelos, F. C. (2006). Gestão do paradoxo “passado versus futuro”: uma visão transformacional da gestão de pessoas. *RAE-eletrônica*, 5 (1), Art. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v5n1/29561.pdf>>. Acessado em 9 de abril de 2014.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, 23 (4), 683–705.

ANEXO 1

Pontos abordados na entrevista com servidores que colaboraram com a história do serviço de psicologia ao estudante da UFU

- 1) Como e quando você começou a trabalhar na divisão de assistência ao estudante – UFU?
- 2) Como você pensou a organização do trabalho?
- 3) Quais eram os desafios?
- 4) Qual era a sua atribuição na época? E agora?
- 5) Quais eram as principais demandas para o setor?
- 6) Quais eram os principais projetos desenvolvidos pelo serviço de psicologia?
- 7) Quais eram as perspectivas de futuro que o grupo de trabalho tinha na época da implantação do setor?
- 8) Você se lembra da quantidade e do perfil de estudantes atendidos pelo serviço na época?
- 9) Qual o perfil do profissional de psicologia necessário nessa época? Foi possível ter tal profissional?
- 10) Você gostaria de comentar mais alguma coisa que não foi abordada?

ANEXO 2**Pontos abordados na entrevista com o diretor de assuntos estudantil da UFU**

- 1) Como você avalia o atual cenário político para a educação superior no Brasil?
- 2) Em sua opinião, quais serão os reflexos das políticas atuais na Educação Superior a curto, médio e longo prazo?
- 3) Tais políticas refletem no perfil dos estudantes universitários?
- 4) Você prevê algumas demandas adaptativas para a própria universidade pública neste novo contexto?
- 5) Já é possível notar algum problema no cotidiano da universidade que demonstre a necessidade de transformação deste espaço?
- 6) Você gostaria de comentar mais alguma coisa que não foi abordada?

ANEXO 3**Termo de compromisso de uso dos dados coletados****Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)**

Nós, Celia Vectore e Leiliane Bernardes Gebrim, responsáveis pela pesquisa intitulada “**Psicologia Escolar e Educacional e Ensino Superior: Demandas e Desafios**” nos comprometemos a manter sigilo das informações históricas coletadas nos arquivos do Serviço de Psicologia da Divisão de Assistência ao Estudante da Universidade Federal de Uberlândia, como rege a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde. As informações que serão coletadas nos arquivos são relacionadas à história de implantação do serviço de psicologia na Divisão de Assuntos Estudantis, bem como os projetos realizados pelo setor que visavam atender demandas da clientela ao longo dos anos e até a presente data.

Nome: Celia Vectore. R.G.: 11.701.509 (SSP-SP)

Assinatura: 

Nome: Leiliane Bernardes Gebrim. R.G.: 4184654 (DGPC/GO)

Assinatura: 

Anexo 4

Termo de compromisso de uso dos dados coletados**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**Psicologia Escolar e Educacional e Ensino Superior: Demandas e Desafios**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Celia Vectore e Leiliane Bernardes Gebrim**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando **conhecer a história do serviço de atendimento psicológico ao estudante da UFU e levantar demandas para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional no referido setor**.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Leiliane Bernardes Gebrim em local e data da preferência dos sujeitos pesquisados, previamente agendados.

Na sua participação você **será submetido a uma entrevista áudio-gravada, que após ser transcrita será desgravada**.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

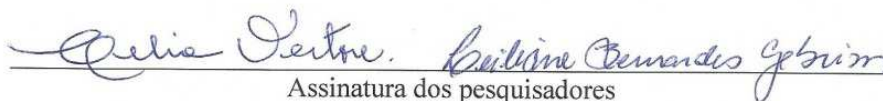
Os riscos consistem numa possibilidade remota de ser identificado, contudo enfatizamos que serão tomados todos os cuidados para a preservação do anonimato. Os benefícios serão contribuir para a história e os possíveis desdobramentos da inserção do psicólogo escolar e educacional no contexto do ensino superior.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Celia Vectore, tel. 3218-2104 e Leiliane Bernardes Gebrim, tel. 3230-9558, no endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 3E, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2013

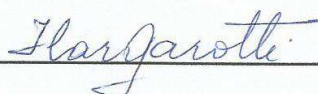

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO 5**Autorizações publicar nome de entrevistado****Autorização**

Eu, Ilar Garotti, autorizo a mestrande Leiliane Bernardes Gebrim a publicar minha identidade em sua dissertação de mestrado sobre a atuação em Psicologia Escolar no Ensino Superior.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Ilgar Garotti', is written over a horizontal line.

Assinatura

Uberlândia, 28 de abril de 2014

ANEXO 6**Autorizações publicar nome de entrevistado****Autorização**

Eu, Leonardo Barbosa e Silva, autorizo a mestrande Leiliane Bernardes Gebrim a publicizar minha identidade em sua dissertação de mestrado sobre a atuação em Psicologia Escolar no Ensino Superior. Autorizo também a publicação de minha entrevista, concedida para o mesmo estudo.



Assinatura

Uberlândia, 28 de março de 2014

ANEXO 7

Autorizações publicar nome de entrevistado

Autorização

Eu, Maria de Fátima Oliveira, autorizo a mestrande Leiliane Bernardes Gebrim a publicar minha identidade em sua dissertação de mestrado sobre a atuação em Psicologia Escolar no Ensino Superior.

A handwritten signature in blue ink, reading "Maria de Fátima Oliveira", is written over a horizontal line.

Assinatura

Uberlândia, 16 de maio de 2014

ANEXO 8

Autorizações publicar nome de departamento da universidade

Uberlândia, 28 de abril de 2014

À Sr^{as}.Maria de Fátima Oliveira
Coordenadora da DIASE

Michele Aparecida Xavier Falco

Gerente do Setor de Atendimento Psicológico ao Estudante

Venho através desta, solicitar autorização para publicação dos nomes DIASE e SEAPS em minha dissertação de mestrado cujo tema é a história do serviço de psicologia ao estudante da UFU, especialmente no que se refere às oportunidades para a inserção do trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional no Ensino Superior.

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e recebeu o código 20255114.5.0000.5152. Ela também foi autorizada por vocês e pelo diretor de assuntos estudantis.

O estudo está em fase de finalização, momento em que minha orientadora, professora Dr^a Celia Vectore (IPUFU) e eu julgamos que por se tratar de um trabalho historiográfico seria importante mencionar o nome da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Afirmo que a publicação do nome da Universidade Federal de Uberlândia já foi autorizado pelo reitor através do diretor de Pós-Graduação, Prof. Dr. Alexandre Walmott Borges.

Desde já agradeço.

Att.,

De acordo,

Michele A. Xavier Falco
Michele Aparecida Xavier Falco
CRP: 0429116
Chefe do SEAPS - UFU



Leiliane Bernardes Gebrim
Matrícula: 11212PSI010
Siape: 1736576

De acordo,

Maria de Fátima Oliveira
Maria de Fátima Oliveira
Coordenadora da DIASE
Portaria 1247/2012
A.S. Cress 4863 6ª R/MG

02/05/14

ANEXO 9

Autorizações para mencionar o nome da Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia, 11 de abril de 2014

Magnífico Reitor Elmiro Santos Resende,

Meu nome é Leiliane Bernardes Gebrim, sou mestrande em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem no IPUFU e realizei um estudo sobre a história do serviço de atendimento psicológico ao estudante da UFU, procurando nela as oportunidades para a inserção do trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional no Ensino Superior.

A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e recebeu o código 20255114.5.0000.5152. Ela também foi autorizada pelo Diretor de Assuntos Estudantis, pela Coordenadora da DIASE e pela gerente do SEAPS.

O estudo está em fase de finalização, momento em que minha orientadora, professora Dr^a Celia Vettore (IPUFU), julgou que por se tratar de um trabalho historiográfico seria importante mencionar o nome da instituição onde a pesquisa foi realizada.

Por isso, venho através desta solicitar autorização por escrito para publicar o nome desta universidade em minha dissertação de mestrado, bem como o da Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE) e o do Serviço de Atendimento Psicológico ao Estudante da UFU (SEAPS).

Também sou servidora do SEAPS/DIASE/DIRES/PROEX e afirmo o compromisso com a ética e zelo para com as informações pesquisadas.

Agradeço desde já.

Att.,

A menção ao nome da UFU, na verdade, constitui obrigação nos trabalhos de dissertação. Com relação à utilização dos nomes da DIASE/SEAPS, sugiro que sejam enviados os autorizações destes órgãos ao conhecimento do Reitor.

Leiliane Bernardes Gebrim
Leiliane Bernardes Gebrim

Matrícula: 11212PSI010

Siape: 1736576

Meus contatos:

E-mail: bernardes.lg@hotmail.com

Fone: (34) 9646-6853 / (34) 3217-7186

Recebi em: 14/04/14

Elmiro Santos Resende
Gabinete do Reitor - UFU

Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Alexandre Wilson de Moraes Borges
Diretor de Assuntos Estudantis
em 18/4/14

A PROPP.
providenciada
Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Elmiro Santos Resende
Reitor
19/4/14

F:\UNIV\FED.UBERLÂNDIA\11-Abr-2014-1736576-273

APÊNDICE

Entrevista com o diretor de assuntos estudantis da Universidade Federal de Uberlândia, prof. dr. Leonardo Barbosa e Silva

Entrevista com Leonardo Barbosa e Silva – Diretor de Assuntos Estudantis – 13/09/13

E= Leonardo, como você avalia o atual cenário político para a educação superior no Brasil?

L= Acho que, desde 2003, quando nós mudamos um pouco o perfil do MEC, do governo federal, as universidades federais, as IFES, elas mudaram um pouco a forma de fazer a gestão e de pensar a política no ensino superior. Eu acho que podemos destacar que nós, de 2003 pra cá, nós passamos por um processo de recomposição de quadros. Até 2002 nós tínhamos concursos congelados, e eu acho que esse é um avanço importante, de 2003 pra cá também nós assistimos à expansão das universidades públicas e o processo de interiorização das universidades, só que eu percebo que todo esse processo não veio acompanhado de alguns cuidados, quais? A universidade não recebeu do governo federal suporte financeiro pra garantir custeio dessas expansões. Ela não conseguiu expandir recursos humanos na mesma proporção dos recursos patrimoniais, físicos, prediais, e ao grande tempo, e por conta disso, o próprio funcionamento da universidade ficou comprometido em alguns aspectos. Eu acho que o PNAES é uma resposta de 2007 dessa expansão não planejada. Então dar a universidade condições de permanência ao estudante após a expansão, é de certa forma uma resposta à ausência de planejamento prévio, de construção de políticas prévias pra expansão da universidade. Então, por um lado eu acho que o cenário pra educação superior ele melhorou muito em relação às décadas anteriores, mas ainda assim ele sofre problemas elementares. Por outro lado, eu acho que também é um avanço importante pras políticas educacionais pro ensino superior, o processo de democratização do acesso, por implantação de políticas afirmativas, de acesso de estudantes afrodescendentes, indígenas e também encaixados no

perfil socioeconômico até um salário mínimo e meio, oriundos das escolas públicas, é, acho que isso tem mudado o perfil da universidade positivamente. Mas a universidade ainda, insisto, tem alguns problemas que são elementares: a forma de administrar a universidade ela é ainda muito arcaica, os fóruns de representação eles são ainda muito pouco representativos, os movimentos sociais dentro da universidade eles não conseguem também grande representatividade, e o governo ele não tem dado ouvidos aos órgãos de representação. No nosso caso específico, o FONAPRACE que é o fórum que reúne pró-reitores da nossa área, ele dificilmente é consultado previamente, ou as decisões do FONAPRACE são respeitadas no Governo Federal, e por isso há ruído no diálogo entre as universidades e o governo. Dessa forma essas políticas se colocam um pouco de cima pra baixo, né? Um pouco autoritárias, então eu diria que nós avançamos muito de 2003 pra cá, mas ainda existem vários obstáculos a serem superados no ensino superior.

E= Na sua opinião, quais serão os reflexos das políticas atuais na educação superior a curto, médio e longo prazo?

L= Eu acho que, a curto prazo, o que nós já podemos sentir é uma incapacidade financeira das universidades em darem suporte pra permanência dos estudantes que se encaixam dentro do perfil do PNAES, e tô aqui levando a discussão um pouco mais pro primeiro campo que é o que eu tenho um pouco mais de informação. Então, eu acho que hoje, não só a Universidade Federal de Uberlândia, mas várias universidades sofrem com a ausência de recursos pra garantir as políticas de permanência, por conta dessa expansão que não foi planejada, e num curtíssimo prazo nós temos a incapacidade de dar continuidade a essa gestão dessas políticas, em segundo lugar, um ponto positivo, eu acho que a universidade ela tende a se tornar menos elitista. A Universidade Federal de Uberlândia ela tem 70% dos seus estudantes com perfil socioeconômico elevado, um perfil de estudantes oriundos de escola privada, um perfil de estudantes autodeclarados brancos, então é uma universidade claramente elitista e este perfil

vai mudar, por que nós adotamos a política de cotas, já com a reserva máxima de cinquenta por cento das vagas então nós vamos ter uma modificação, e, a longo prazo, se nós não resolvermos as questões financeiras, a universidade ela vai ser incapaz de realmente se democratizar. Nós demos um sinal importante pra sociedade, queremos uma universidade mais democrática, mais acessível, mas se nós não dermos as condições financeiras pra isso, a permanência desses estudantes vai ficar completamente inviabilizada, por que muito embora seja uma universidade pública, gratuita, existem vários custos que os estudantes precisam arcar. Não é fácil você acompanhar um curso com uma carga de leitura que exige tanto gasto com xerox, né? Isso pra dizer o mínimo. Pensar que também envolve moradia, transporte, alimentação, enfim, existe um conjunto de gastos que se a universidade não se preocupa e o estudante precisa arcar com isso sozinho, o processo de democratização fica inviabilizado e eu acho que a longo prazo nós corremos o risco de comprometer a permanência e aí a gente cai num ciclo vicioso, por que as receitas da universidade, as verbas da universidade dependem de uma conta do número de estudantes que ingressam e número de estudantes que são egressos. Então, se nós conseguirmos dar egressos, se nós não conseguirmos fazer com que os estudantes concluam, o MEC faz as contas e reduz os gastos com a universidade, reduz o orçamento da universidade. O que quer dizer que a permanência está diretamente ligada à capacidade de arrecadação da universidade, daí a importância que ela tem.

E= Tais políticas refletem no perfil dos estudantes universitário?

L= Sim, como eu tava dizendo, eu acho que é importante a gente democratizar o acesso e a gente já percebe a mudança nesse perfil. Apesar de nós termos muito pouco tempo de experiência de cotas na universidade federal de Uberlândia, a primeira turma de ingressantes nesse regime já mostra pra gente pelo menos uma ampliação razoável da demanda por políticas de assistência estudantil. Nós temos as filas do restaurante universitário que se multiplicaram, nós temos uma demanda por bolsa que também foi acrescida, e um número

que já dá pra adiantar é que pelo menos o nosso gasto com assistência, o nosso gasto financeiro sofreu um aumento de 40% com a primeira turma de ingressantes. Se nós imaginarmos que a cada ano, a universidade vai reservar mais 50% das suas vagas proscotistas, nós teremos em 4 anos uma modificação razoável do perfil desses universitários. Agora, que impacto isso pode ter para demandas de assistência estudantil? Já dá pra prever demandas por recursos humanos, por recursos financeiros. Agora no restante da universidade nós teremos que enfrentar estudantes que provavelmente vão pressionar os cursos pra que eles mudem o perfil profissional, pra que eles pensem em outro perfil de egresso. Então, acho que em quatro anos nós teríamos uma sensação melhor de qual seria esse perfil, mas creio eu, mais democrático, e dependemos só de um suporte financeiro pra que este perfil seja mantido.

E= Você prevê algumas mudanças adaptativas pra universidade pública nesse novo contexto?

L= Sim, eu acho que a universidade ela precisa, do ponto de vista administrativo se preparar pra essas mudanças, então criar ou institucionalizar a política de assistência em forma de pró-reitorias. Eu acho que nenhuma universidade do país pode continuar pensando em permanência sem uma pró-reitoria de assuntos estudantis, pró-reitoria de assuntos comunitários e estudantil, seja lá qual o alcance dela, então, a institucionalização dessas políticas é um primeiro aspecto. Num segundo aspecto que eu acho que também exige mudança, é dado que os recursos do PNAES eles não são suficientes pra garantir a permanência, as universidades precisam reconhecer que recursos extraordinários, recursos que vem pra universidade também precisam ser acrescentados aos recursos do PNAES, garantindo pra assistência estudantil um funcionamento adequado. Então acho que essa é uma segunda mudança. Então a primeira mudança é a gestão institucional, a segunda mudança a visão dos recursos. E as duas casadas, elas nos permitem pensar um novo papel, um novo lugar ocupado para a assistência. A assistência estudantil aqui em Uberlândia, ela data dos anos 70, dos primeiros momentos dos anos 70 no caminho da institucionalização, muito lento, até se

constituir como diretoria em 83. Tivemos eleição pra diretor estudantil em 93, de lá pra cá avanços, recuos, mas seja como for, é necessário institucionalizar uma política de assistência estudantil pra que nós não dependamos dos humores de cada gestão. Então entra uma gestão que tem simpatia pela política de assistência, ela vai ser contemplada. Se entra uma outra gestão que não tenha essa perspectiva, ela esvazia-se a política. Uma vez institucionalizada, não fica na mão do gestor a opção de dar ou não o suporte ao estudante, ele passa a ser obrigado, condicionado pela própria instituição. Então eu acho que essa é uma mudança importante: institucionalizar as políticas de assistência e permanência.

E= Já é possível notar algum problema no cotidiano da universidade que demonstre a necessidade da transformação desse espaço?

L= Já, é... como eu tava dizendo, as filas no restaurante universitário, a ampliação da demanda por bolsa, eu imagino também que ao mesmo tempo o fato de nós termos uma política de ingresso organizada a partir do SISU que garante maior mobilidade nacional pros candidatos e candidatas às vagas nas universidades federais, fez com que a universidade também tivesse um novo perfil de estudante que fosse oriundo de outras regiões do país, de regiões muito distantes, então, nesse sentido, nós precisamos pensar dentro da universidade, como é que nós podemos responder a esse novo estudante, estudantes que saem de uma pequena cidade no Maranhão, absolutamente desprovidos de condições pra se manter aqui dentro, e a universidade precisa dar respostas pra isso. Uma coisa é você trabalhar com estudantes que vivem em Uberlândia, tem sua família em Uberlândia, ou no limite, estudantes que tem família na região, nas proximidades. Eu acho que outra coisa é trabalhar com estudante com perfil de mobilidade. Então o SISU ele também mudou o perfil do nosso estudante e exige da universidade respostas pra que seja pensado a solução desse problema. Creio que a universidade não está preparada pra esse tipo de impacto. Nós também não temos internamente, acho que isso também é preciso destacar, instrumentalizar dentro das nossas

equipes de assistência estudantil, acho que isso vale pra Uberlândia e vale pra outros casos no Brasil, equipes especializadas em realização de diagnóstico e de políticas públicas. O que eu acho que falta no nosso caso e no caso de outras universidades, é nós institucionalizarmos também equipes de pesquisadores. Quando nós realizamos política pública, seja dentro, seja fora da universidade, o ponto de partida é sempre um diagnóstico, então precisamos estar embasados em dados estatísticos, trabalhar com esses dados pra saber qual é a demanda, qual é o público, e não só a demanda evidente, aquela que bate às portas da universidade, mas aquela demanda oculta, aquela demanda que não nos procura. Então é função da universidade também atendê-las e nós não sabemos a onde eles estão, não sabemos quem são, não sabemos o perfil, se nós não temos esses dados fica impossível fazer política de assistência estudantil. Então é importante também a gente pensar nesse novo problema, nesse novo desafio que tá colocado pra universidade a partir do SISU.

E= Você gostaria de comentar alguma coisa que eu não abordei?

L= Não, a princípio eu não teria não.

E= Quero agradecer sua participação.