



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PSICOLOGIA**



APARECIDA BEATRIZ DE OLIVEIRA

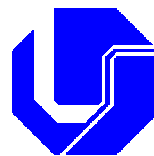
O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação

UBERLÂNDIA

2016



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



APARECIDA BEATRIZ DE OLIVEIRA

O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

UBERLÂNDIA

2016

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

O48p
2016

Oliveira, Aparecida Beatriz de, 1972
O Psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre psicologia,
saúde e educação / Aparecida Beatriz de Oliveira. - 2016.
296 p. : il.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia aplicada - Teses. 3. Psicologia
escolar - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9



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



APARECIDA BEATRIZ DE OLIVEIRA

O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 2016.

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Lucianna Ribeiro de Lima (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Rosimár Alves Querino (Examinadora)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta (Examinadora Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Dedico esta dissertação à VIDA, que pulsa e vibra
nas pessoas que encontrei,
nas diversas relações estabelecidas,
nas palavras, apreendidas, aprendidas, reinventadas e re-significadas,
nos lugares descobertos e vivenciados,
enfim, em tudo que existe.

AGRADECIMENTOS

“Nas nossas vidas diárias, devemos ver que não é a felicidade que nos faz agradecidos, mas a gratidão é que nos faz felizes.” Albert Clarke¹

Agradeço a Deus, que me confiou minha família, profissão e o lugar que ocupo em minha vida como oportunidade de aprendizado e de contribuição compartilhados para o progresso da humanidade.

Agradeço à minha família. A meus pais, que me educaram no amor e me deram o maior presente de todos: minha vida! A meus irmãos, que são companheiros de sempre e com os quais sei que posso contar. Em especial ao meu irmão Anderson que foi meu paciente companheiro nas viagens à Uberlândia. A meu esposo e filhos, pela compreensão, apoio e companheirismo. A meus sogros, que são como meus pais. Em especial, à minha cunhada Sandra, que cuidou de minha filha várias vezes, fazendo o papel materno nos momentos em que necessitei de me dedicar aos estudos.

Agradeço aos meus colegas da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UFTM, em especial às Pró-reitoras Prof^a Dr^a Rosimár Alves Querino e Prof^a Dr^a Sandra Eleutério Campos Martins, que acreditaram na importância deste trabalho e me apoiaram neste percurso, e à Cíntia e Sabrina, profissionais companheiras e amigas nas jornadas cotidianas, nos desafios e dificuldades e nas buscas de soluções e construção de projetos.

Agradeço a todos os professores do mestrado que me possibilitaram novos conhecimentos teóricos e novas formas de pensar a Psicologia.

¹ Acesso em 20 de abril de 2016. Disponível em <http://quemdisse.com.br/frase.asp?frase=8567>

Agradeço aos meus colegas de mestrado pelas oportunidades de trocas, de estudo e, principalmente, de amizade. Em especial, à Ana Maria, com a qual compartilhei boas conversas e bons momentos durante o trajeto Uberaba/Uberlândia.

Agradeço à Silvia que, além de uma orientadora competente e dedicada, é uma pessoa sensível, afetuosa, amiga e humana, que fez o Mestrado ser além do esperado, fê-lo ser muito especial. À Silvia, uma pessoa que ensina, pelo exemplo, a possibilidade de uma relação acadêmica humanizadora; um modelo de verdadeira educadora; uma querida amiga hoje e sempre.

Agradeço à Prof^a. Dr^a Viviane Prado Buiatti por sua disponibilidade, acolhimento e por me propiciar a oportunidade de experienciar a docência no Ensino Superior.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos em Psicologia Histórico-Cultural pela partilha de experiências e saberes.

Agradeço à Prof^a Dr^a Rosimár Alves Querino e à Profa. Dra. Lucianna Ribeiro de Lima pela disponibilidade em participar nas bancas de qualificação e de defesa e pelas significativas contribuições que proporcionaram a esta dissertação.

Agradeço, em especial, a todos os psicólogos que participaram desta pesquisa, pelo acolhimento, disponibilidade e por dedicar parte de seu tempo para que a realização deste trabalho fosse possível. Espero que tenhamos muitos caminhos para trilharmos juntos e que possam se unir a nós outros profissionais da área.

“... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

RESUMO

Oliveira, Aparecida Beatriz de. (2016). *O Psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

A presença da Psicologia Escolar no Ensino Superior tem sido, paulatinamente, objeto de pesquisas no âmbito da pós-graduação brasileira. Neste sentido, o presente trabalho investiga a atuação de psicólogos na assistência estudantil na Educação Superior. O objetivo do estudo é identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras, utilizando como referencial teórico os pressupostos epistemológicos da perspectiva Histórico-cultural e da Psicologia Escolar Crítica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com a participação de 19 psicólogos que responderam ao questionário, correspondendo a 43,18% do total de 44 profissionais localizados. Foi realizada uma análise de conteúdo das informações construídas por meio deste instrumento e posteriormente, elaboramos três eixos analíticos, considerando as temáticas mais significativas face ao objetivo da investigação. No primeiro eixo, **Perfil dos psicólogos participantes**, verificamos que o tempo de formação é de 10 anos em média, 79% tiveram experiência profissional anterior à universidade em Psicologia ou em outras áreas; a maioria formou-se em universidades públicas federais de Minas Gerais; todos têm buscado investir em cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, como cursos de capacitação, aperfeiçoamento e/ou outras modalidades de formação continuada e a proporção masculina neste setor desponta-se em relação ao cenário nacional e mineiro. No segundo eixo, que se refere à **Atuação dos psicólogos na assistência estudantil**, notamos que o público predominante na assistência estudantil são os estudantes universitários e que um trabalho conjunto com os docentes é considerado um importante desafio a ser enfrentado e um espaço a ser conquistado. Outro desafio mencionado foi a inexistência de referências acerca do papel e da atuação do psicólogo na assistência estudantil, gerando dificuldades e despertando o desejo dos profissionais de se organizarem para viabilizar a sua construção. Quanto às formas de atuação, observamos práticas tradicionais, com a predominância das modalidades de atendimento individual ao estudante, que são utilizadas, por diversos profissionais, como ponto de partida para a elaboração e a execução de programas/projetos e de modalidades de enfoque grupal ou coletivo. Além do enfoque clínico em psicoterapia e orientação grupais, constatamos o desenvolvimento de diversas atividades que objetivam a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento integral do universitário, as quais englobam ações de interface da Psicologia com a Saúde e com a Educação. A maioria dos psicólogos atua em equipe constituída por profissionais ligados à área de humanas e/ou de saúde, sendo a composição em equipes um dos fatores estruturantes de sua identidade na assistência estudantil. No terceiro eixo, **Concepções acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação**, averiguamos que a concepção dos profissionais sobre seu papel demonstra a interface Psicologia/Saúde/Educação em uma perspectiva de promoção da saúde do estudante universitário e que o psicólogo atuante na assistência estudantil é um psicólogo escolar, embora possa não se designar como tal. Acreditam contribuir com a Educação a partir da perspectiva do atendimento ao estudante, da sua participação nas políticas de assistência estudantil e da intervenção institucional. Encerramos apontando algumas sugestões para a melhoria da atuação do psicólogo na assistência estudantil e indicando os limites desta pesquisa e algumas possibilidades de investigações futuras. Entendemos que a relevância desta investigação reside no reconhecimento e na valorização dos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo escolar na assistência estudantil na Educação Superior, bem como na constatação de que o objeto de

estudo e atuação da Psicologia Escolar nesta seara é o encontro entre o sujeito, a Educação e a Saúde.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Assistência Estudantil, Educação Superior, Educação, Saúde

ABSTRACT

Oliveira, Aparecida Beatriz de. (2016). *Psychologist in the student assistance: interfaces between Psychology, Health and Education*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

The presence of School Psychology in Higher Education has been gradually research object within the Brazilian postgraduate. In this sense, this study investigates the role of psychologists in student assistance in higher education. The objective of the study is to identify and analyze the practices developed by psychologists in student assistance public federal universities in Minas Gerais, using as a theoretical epistemological presuppositions of historical-cultural perspective and School Psychology Review. The research of qualitative approach, with the participation of 19 psychologists who answered the questionnaire, corresponding to 43.18% of the total of 44 professionals located. The content analysis was performed of the information built through this instrument and subsequently elaborated three analytical axes, considering the most significant issues in relation to the purpose of the investigation. The first axis Profile of the psychologists found that training time is 10 years on average, 79% had previous work experience to university in psychology or other areas; most majored in public federal universities of Minas Gerais; all of them have sought to invest in broad sense postgraduate courses and / or strict sense, such as training courses, improvement and / or other forms of continuing education and the male proportion in this blunts up sector in relation to national and mining scenario. In the second axis, which refers to the Performance of psychologists in student assistance, we note that the predominant public on student assistance are college students and work together with the teachers are considered an important challenge to be faced and a space to be conquered. Another challenge mentioned was the existence of references about the role and the psychologist in student assistance, creating difficulties and awakening the desire of professionals to organize themselves to facilitate its construction. As regards the methods of operation, we observe traditional practices, with the predominance of individual care arrangements for the student, which is used by many professionals as a starting point for the development and implementation of programs / projects and group focus modes or collective. In addition to the clinical approach in psychotherapy and group guidance, we see the development of various activities aimed at promoting health, quality of life and integral development of the university, which include interface shares of Psychology with the Health and Education. Most of the psychologists acts as a team made up of professionals connected to the area of human and / or health, and the composition of teams of the structural factors of their identity in student assistance. The third axis, Conceptions about the psychologist's role in student assistance, the School Psychology and Education, we ascertained that the design of the professionals about their role demonstrates the Psychology interface / Health / Education in a health promotion perspective of the college student and psychologist active in student assistance is a school psychologist, although it may not be designated as such. They believe to contribute to education from the service to the student perspective, of their participation in student assistance policies and institutional intervention. We ended pointing out some suggestions for the improvement of the psychologist in student assistance and indicating the limits of this research and some possibilities for future research. We understand the importance of this research lies in the recognition and appreciation of the work done by the school psychologist at student assistance in higher education, as well as the finding that the object of study and performance of School Psychology in this endeavor is the encounter between the subject, the education and Health.

Keywords: School Psychology, Student Care, Higher Education, Education, Health.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição do(s) <i>campus/campi</i> das universidades federais mineiras por região de planejamento.....	108
Tabela 2 -	Vinculação institucional da Psicologia na assistência estudantil.....	111
Tabela 3 -	Atividades realizadas pelos Serviços de Psicologia das universidades federais mineiras.....	117
Tabela 4 -	Idade dos participantes da pesquisa.....	127
Tabela 5 -	Relação entre a faixa etária (anos) e o sexo dos psicólogos participantes.....	128
Tabela 6 -	Tempo de formação.....	129
Tabela 7 -	Tipo de instituição formadora com respectivo número de psicólogos formados.....	131
Tabela 8 -	Cursos de Pós-Graduação.....	133
Tabela 9 -	Tempo na assistência estudantil.....	143
Tabela 10 -	Relação entre o tempo de formação dos psicólogos do sexo masculino e seu tempo de ingresso na assistência estudantil (em anos e meses).....	144
Tabela 11 -	Relação entre o tempo de formação das psicólogas do sexo feminino e seu tempo de ingresso na assistência estudantil (em anos e meses).....	145
Tabela 12 -	Relação dos psicólogos participantes da pesquisa por subcategoria de composição profissional das equipes.....	149
Tabela 13 -	Público atendido pelos psicólogos participantes.....	159
Tabela 14 -	Modalidades desenvolvidas com enfoque individual.....	162
Tabela 15 -	Modalidades desenvolvidas de enfoque grupal ou coletivo.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Demandas institucionais e pedagógicas mais desafiadoras.....	201
Quadro 2 -	Demandas de Saúde Mental mais desafiadoras.....	208

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Porcentagem de psicólogas atuantes no Brasil, em Minas Gerais, na assistência estudantil das universidades federais mineiras e as participantes desta pesquisa.....	126
Gráfico 2 -	Porcentagem de psicólogos atuantes no Brasil, em Minas Gerais, na assistência estudantil das universidades federais mineiras e os participantes desta pesquisa.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AUM	Associação Universitária Mineira
Aump	Assistência Universitária Mendes Pimentel
CAP/UEMS	Comunidade Acadêmica da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEC	Comissão de Educação e Cultura
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CIAS	Centro Integrado de Assistência ao Servidor
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGRAD	Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES
CONPE	Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
CRAS	Centros de Referência da Assistência Social
CSSF	Comissão de Seguridade Social e Família
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIASE	Divisão de Assistência ao Estudante
DSM IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
DETRAN	Departamento de Trânsito

DIAAF	Divisão de Assistência e Ações Afirmativas
DIASE	Divisão de Assistência ao Estudante
DIRES	Diretoria de Assuntos Estudantis
DVP	Divisão Psicossocial
FEDORA	<i>Fórum Européen d’Orientation Académique</i>
Fepesp	Federação dos Professores do Estado de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FORPLAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GTs	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAD	Núcleo de Apoio ao Discente
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NAES	Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONGs	Organizações Não Governamentais
OP	Orientação Profissional
PAA	Programa de Apoio Acadêmico
PAE	Projeto de Assistência ao Estudante
PCD	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGPSI	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PIB	Produto Interno Bruto
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PRACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROAE	Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva
PROAE	Pró-Reitoria De Assuntos Estudantis
PROACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROENS	Pró-Reitoria de Ensino
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
PSE	Programa Saúde do Estudante
PSF	Programas de Saúde da Família
ProUni	Programa Universidade Todos
Resapes	Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAE	Serviços de Assistência Estudantil
SAU	Serviços de Assistência ao Universitário
SEAPS	Setor de Atendimento Psicológico ao Estudante
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPE	Sistema de Informação do Perfil do Estudante
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SOU	Serviços de Orientação ao Universitário
TCG	Taxa de conclusão média dos cursos de graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UMG	Universidade de Minas Gerais

UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA.....	06
1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	
1.1 A Educação Superior no Brasil: Breve Histórico.....	15
1.2 As Políticas Atuais de Acesso, Financiamento e Democratização da Educação Superior no Brasil.....	33
1.3 A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior: das primeiras ações aos dias atuais.....	52
2 O PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	68
2.1 Psicologia e Educação no Brasil.....	69
2.2 A Psicologia na Educação Superior.....	79
2.3 A Psicologia na assistência estudantil.....	92
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	103
3.1. A busca pelos psicólogos que atuam na assistência estudantil.....	105
3.2. O cenário de estudo.....	107
3.2.1. Minas Gerais.....	107
3.2.2. As universidades federais mineiras: panorama do campo de trabalho e da atuação dos psicólogos na assistência estudantil.....	110
3.3. O instrumento de pesquisa.....	119
3.4. Caracterização dos participantes da pesquisa e a análise dos dados.....	122
4. O PSICÓLOGO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MINAS GERAIS.....	124
4.1 Eixo I: Perfil dos psicólogos participantes.....	124
4.1.1. <i>Sexo e idade</i>	125

4.1.2. <i>Trajetória de formação acadêmica e qualificação profissional</i>	129
4.1.3. <i>Experiência profissional e vinculação ao cargo e à universidade</i>	140
4.2. Eixo II: Atuação dos psicólogos na assistência estudantil	146
4.2.1. <i>A composição profissional em equipes como espaço institucional de atuação</i>	146
4.2.2. <i>Desenvolvimento, supervisão e organização do trabalho nas equipes</i>	150
4.2.3. <i>O público atendido</i>	158
4.2.4. <i>Modalidades de atuação desenvolvidas</i>	162
4.2.4.1 Modalidades de enfoque individual.....	162
4.2.4.2 Modalidades de enfoque grupal ou coletivo.....	175
4.2.5. <i>Considerações relativas à prática: dificuldades e desafios e seus enfrentamentos, demandas mais desafiantes e mudanças necessárias</i>	193
4.3. Eixo III: Concepções acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
ÚLTIMAS PALAVRAS	243
REFERÊNCIAS	244
APÊNDICES	
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	278
Apêndice B- Questionário.....	279
ANEXO - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa emitida pela Plataforma Brasil	282

APRESENTAÇÃO: PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar é entrar
 Na vida real,
 Na vida vivida
 Por todos nós.
 E quanto mais pesquisamos,
 Mais curiosos ficamos,
 Porque a pesquisa
 Nos encanta e nos fascina,
 Porque é da vida real
 Que se criam os sonhos....
 E quanto mais pesquisamos
 Mais percebemos que a vida
 É cheia de cantos
 E encantos secretos.
 Na verdade é pesquisando
 Que aprendemos
 O quão imenso é
 o nosso universo.

Berenice Gehlen Adams²

Meu interesse pelo ato de pesquisar vem da minha infância: sempre curiosa, sonhadora, encantada com o mundo, interessada em descobrir o novo e em aprender algo mais. O percurso e a motivação de uma pesquisa precedem sua elaboração. Por essa razão, ao pretender contextualizar os motivos que me levaram a desenvolver este estudo, opto por compartilhar o meu trajeto de vida pessoal e profissional, em que a Psicologia e a Educação se entrelaçaram, compondo o que hoje sou, o que acredito, o que defendo e como vejo e penso o mundo.

² Trechos do poema Pesquisar de Berenice Gehlen Adams, escritora e coordenadora do Projeto Apoema - Educação Ambiental e Diretora da Apoema Cultura Ambiental (Apoema Produções Paradidáticas Ltda). Recuperado: <http://www.apoema.com.br/> \t "_blank

Ao ingressar no curso de Psicologia, já possuía o curso de Magistério em nível médio. Desde o início da graduação, trabalhava como professora da educação básica no período noturno como forma de ajudar a custear meu curso. Possuía um cargo público vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba - MG. Dessa forma, minha introdução na Psicologia foi concomitante à inserção profissional na Educação; essas áreas sempre constituíram minhas duas paixões profissionais.

Assim que concluí o curso de Psicologia, prestei um concurso público e assumi o cargo de psicóloga clínica na Secretaria Municipal de Saúde de Uberaba, passando a compor uma equipe multiprofissional no Projeto de Assistência ao Estudante (PAE). Esse projeto era uma parceria entre a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Educação, em que a primeira proporcionava uma equipe multiprofissional de saúde que atuava de forma itinerante nas escolas municipais, desenvolvendo atividades psicossociais e de saúde. A equipe era composta por duas psicólogas, uma médica, uma técnica em enfermagem, uma fonoaudióloga e uma assistente social.

Quando iniciei neste projeto, a psicóloga que já compunha a equipe desenvolvia principalmente ações de psicodiagnóstico das crianças com queixas escolares, emocionais e/ou comportamentais encaminhadas pelos professores; anamnese e orientação aos pais ou responsáveis pelas crianças diagnosticadas; bem como orientações aos professores. Além de desenvolver tais atividades, propus a criação de grupos de orientações a pais e intervenções em sala de aula. Estas eram solicitadas pelo professor regente da turma; planejadas em conjunto com esse profissional e desenvolvidas em concordância com as possibilidades de intervenção do psicólogo. Ambas as atividades propostas foram muito produtivas, proporcionaram importantes contribuições para a comunidade escolar e enriqueceram muito minha experiência profissional.

Portanto, meu início profissional como psicóloga também ocorreu na Educação e, praticamente em toda minha carreira profissional, tive o privilégio de atuar em equipe multiprofissional, fato que foi bastante significativo ao longo de minha atuação. Continuei com o cargo público de professora por 18 anos, concomitante ao de psicóloga, atuando no ensino supletivo, fundamental e médio, bem como no Projeto Ensino Alternativo, que tinha como proposta uma intervenção psicopedagógica, em horário extraturno, com grupos de no máximo sete alunos que apresentavam dificuldades no processo de escolarização.

Em janeiro de 2010, solicitei exoneração do cargo de professora para assumir, por meio de nomeação em concurso público, o cargo de psicóloga na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e passei a integrar a recém-formada equipe multiprofissional do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), vinculado, nesse período, à Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) e atualmente, desde agosto de 2011, à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE). O Núcleo de Assistência Estudantil foi criado visando atender ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a uma das diretrizes do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007 (2007), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que se refere à ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. O NAE sofreu algumas alterações em relação à composição de sua equipe e, a partir de 2015, passou a ser denominado Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde (NAES). Mais uma vez, em minha trajetória profissional, tive o privilégio de atuar em equipe e em um contexto de interface entre Psicologia, Saúde e Educação.

Atuar na educação superior e na assistência estudantil foi uma experiência nova. Não conhecia nada sobre assistência estudantil e sobre a atuação do psicólogo nessa área. Essa inexperiência no assunto também era compartilhada pelos meus colegas de equipe que, na época, era composta por uma psicóloga, uma enfermeira, uma fisioterapeuta, um técnico em

assuntos educacionais e duas assistentes sociais. Embora inexperientes, todos nós estávamos muito motivados em participar da criação do NAE. Então, no primeiro mês, organizamos reuniões de equipe para leitura e discussão do PNAES.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi lançado em agosto de 2007 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e, em dezembro do mesmo ano, foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu) como política de governo. Em 2010, o PNAES foi consolidado como programa de estado, instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e convertido em Programa Nacional de Assistência Estudantil, mantendo-se a mesma sigla (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2011).

O PNAES norteia a política de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como objetivo geral “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007, p.14). O PNAES busca fomentar programas e projetos nas IFES relacionados ao atendimento às necessidades dos estudantes de graduação apontadas nas pesquisas sobre o perfil destes, por meio de áreas estratégicas. A saúde mental está inserida na área estratégica de atenção à saúde.

Durante esse processo de leitura e discussão dos documentos sobre a assistência estudantil, a equipe sentiu necessidade de conhecer o serviço de assistência estudantil de alguma universidade federal. Então, agendamos uma visita técnica à Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Fomos muito bem acolhidos pela equipe da DIASE e, embora a realidade da assistência estudantil da UFU fosse bem diferente da UFTM, tendo em vista os anos de história e experiência que a UFU possui,

esse encontro trouxe muitas idéias para a nossa equipe e possibilidades de desenvolvimento de programas e projetos de assistência ao estudante.

Quanto à área de Psicologia, foi possível notar que, embora o enfoque do Setor de Atendimento Psicológico ao Estudante (SEAPS) fosse predominantemente clínico, havia projetos que extrapolavam essa perspectiva clínica. Um deles me chamou especial atenção: “Coordenadores de Curso em Alerta”³ (Universidade Federal de Uberlândia, 2008).

O contato com o SEAPS-UFU foi muito estimulante, produtivo e inspirou nossa equipe na elaboração e desenvolvimento de inúmeros projetos de assistência estudantil vinculados à realidade de nossa instituição. Além de tal contato, os diversos desafios inerentes ao contexto social e educacional dos universitários da UFTM que chegavam ao Serviço de Psicologia do NAE e as inúmeras possibilidades de intervenção do psicólogo despertaram-me a necessidade de conhecer a realidade e a prática profissional dos psicólogos em outras universidades, no intuito de promover reflexões e debates acerca do papel desse profissional na assistência estudantil.

Com essa finalidade, procurei participar do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) em nível regional e nacional. As participações nesses eventos contribuíram muito para ampliar a visão sobre a assistência estudantil, mas quanto a conhecer a prática dos psicólogos nas instituições esses eventos eram

³ Este projeto consistia num encontro entre o SEAPS e os coordenadores de curso da UFU com o objetivo de estabelecer um espaço de reflexões no âmbito de interface da Psicologia e Educação, proporcionando discussão de temáticas e propostas interventivas de interesses das coordenações de curso e discussão de questões relacionadas à área de saúde mental do estudante universitário, de modo a contribuir para que os coordenadores pudessem perceber e encaminhar para o SEAPS os estudantes que necessitassem de atendimento psicoterapêutico. Por meio do projeto os professores e coordenadores também poderiam solicitar intervenções em salas de aula, com turmas que apresentassem dificuldades de interação.

limitados, pois sempre havia muito a ser discutido, as discussões nos grupos de trabalho eram amplas e sobrava pouco tempo para esse conhecimento. Além disso, nem sempre eu encontrava psicólogos nos grupos de trabalho, uma vez que estes eram compostos por profissionais de diversas formações, que representavam suas instituições.

Várias questões continuavam a permear a minha mente: Como será a prática dos psicólogos que atuam na assistência estudantil das demais universidades públicas federais? Esses psicólogos preocupam-se em atuar na interface Psicologia, Saúde e Educação? Será que desenvolvem programas e projetos? Quais os desafios e dificuldades que enfrentam em sua prática? Quais as estratégias que utilizam para vencer essas dificuldades e desafios?

Somando-se a minha motivação pelo ato de pesquisar e ao meu desejo de realizar o Mestrado em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PGPSI) da UFU, o interesse em conhecer sobre a atuação do psicólogo na assistência estudantil foi direcionado para a elaboração do anteprojeto de pesquisa apresentado no processo seletivo e para o desenvolvimento desta investigação.

Desenvolver uma pesquisa sobre esse assunto significava não somente um meio de realizar meu anseio, como, principalmente, uma forma de divulgar as práticas dos psicólogos, contribuir para o debate e fortalecimento de uma concepção crítica da Psicologia na assistência estudantil da Educação Superior e para os debates referentes à consolidação de uma identidade profissional nesta área bastante profícua e desafiadora de atuação para o psicólogo.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras. Além disso, esta investigação pretende mais especificamente:

- Conhecer a percepção dos psicólogos que atuam na assistência estudantil acerca de seu papel, de sua atuação e das dificuldades e desafios encontrados

em sua prática, bem como o uso de estratégias de enfrentamento e superação desses desafios e dificuldades.

- Investigar experiências de atuação do psicólogo na assistência estudantil nas universidades públicas federais mineiras no âmbito da interface entre Psicologia, Saúde e Educação.
- Contribuir para o fortalecimento de uma concepção crítica da Psicologia na assistência estudantil da Educação Superior e para os debates referentes à consolidação de uma identidade profissional nessa área de atuação.

Esta pesquisa se faz relevante na medida em que se considera que o estudo de práticas concretas do profissional psicólogo pode indicar elementos importantes para aprofundar a compreensão, tanto dos limites e possibilidades dessa prática, quanto das transformações e superações necessárias. Suspeita-se que há muitas práticas psicológicas inovadoras na assistência estudantil que necessitam ser discutidas, fortalecidas e divulgadas. Há muitos psicólogos preocupados com o compromisso social da Psicologia. Por estes motivos, torna-se fundamental que sejam realizadas pesquisas que abordem a atuação do psicólogo, buscando destacar, além dos desafios e dificuldades encontrados, os avanços, enfrentamentos e conquistas já alcançados. Além disso, há uma carência de estudos referente à prática profissional do psicólogo na assistência estudantil. Encontram-se muitos trabalhos que abordam as problemáticas do estudante universitário, mas são raras as pesquisas sobre a atuação do psicólogo frente a essas problemáticas.

Propõe-se incentivar a discussão a respeito das contribuições dos avanços críticos da Psicologia Escolar e Educacional para a atuação do psicólogo na assistência estudantil, utilizando os pressupostos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural e da Psicologia

Escolar Crítica como referenciais teóricos⁴. Uma vez que pelo PNAES a Psicologia está inserida no âmbito da saúde mental que, por sua vez, está inserida na área de atenção à saúde, será abordada também, embora brevemente a Psicologia da Saúde.

A perspectiva histórico-cultural e a Psicologia Escolar Crítica consideram o ser humano como um ser histórico-cultural, em constante relação dialética como o meio em que vive. Portanto, para ambas, os contextos social, institucional, político, histórico e cultural estão presentes nas questões que envolvem a relação entre a Psicologia e a Educação. Procurando ser coerente com os referenciais teóricos adotados, este trabalho foi organizado em capítulos que visam contextualizar a atuação do psicólogo que trabalha na assistência estudantil de universidades públicas federais, levando em conta a interface Educação, Psicologia e Saúde.

O primeiro capítulo traz um breve histórico da Educação Superior no Brasil; versa sobre as políticas de acesso, financiamento e democratização neste nível de ensino, destacando as polêmicas em torno da discussão sobre tais políticas e encerra-se abordando a história da política de assistência estudantil, desde as primeiras ações até o período recente, quando ocorreram dois marcos importantes na constituição desse percurso de luta: a aprovação do Plano Nacional de Educação, em janeiro de 2001, com a inserção da assistência estudantil e a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil, em 2010, no Ministério da Educação (MEC).

⁴ A teoria histórico-cultural tem como principal referência as contribuições de L. S. Vigotski [1896-1934]. No Brasil, trabalhos como o de Prestes (2010) e o de Facci (2006) têm se dedicado a compreender as obras desse autor, bem como Pino (2005), Smolka (2000), Duarte (2000), L. M. Martins (2006), Facci (2004) e R. A. C. Fontana (2005). Em relação à Psicologia Escolar Crítica, podemos citar: Machado & Souza (1997); Bock (1999); Tanamachi, Proença & Rocha (2000); A. A. C. Santos (2002); Meira & Antunes (2003a; 2003b); Viégas & Angelucci (2011); Martinez (2007); B. P. Souza (2007); Araujo & Almeida (2008).

O segundo capítulo aborda a relação histórica entre a Psicologia e a Educação, destacando as possibilidades de atuação do psicólogo na Educação Superior e especificando o que se encontra na literatura sobre o trabalho do psicólogo na assistência estudantil, discutindo seu compromisso com a educação e com a saúde do universitário.

O terceiro capítulo contempla o percurso metodológico desenvolvido nesta investigação, fornecendo informações relativas a diversos aspectos: a) à descrição da busca pelos psicólogos atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras e da realização do convite à participação nesta pesquisa; b) ao cenário do estudo, envolvendo informações sobre Minas Gerais e suas respectivas universidades federais; c) ao instrumento de pesquisa; e d) aos procedimentos de organização das informações da investigação.

O quarto capítulo é composto da análise realizada a partir das informações construídas por meio dos 19 questionários respondidos por psicólogos atuantes na assistência estudantil nas diferentes universidades federais mineiras. As informações foram organizadas em três eixos de análise que tratam respectivamente do perfil dos psicólogos participantes, de sua atuação e de suas concepções acerca de seu papel na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação.

Em seguida, encerramos com as considerações finais, destacando algumas informações e discussões importantes realizadas ao longo da análise, apontando algumas sugestões que visam à melhoria da atuação do psicólogo na assistência estudantil e indicando alguns limites desta pesquisa e possibilidades de investigações futuras.

1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." (Freire, 2000, p.67)

1.1 A Educação Superior no Brasil: Breve Histórico

Como o tema deste estudo trata da atuação do psicólogo na assistência estudantil da Educação Superior, propomos iniciar com uma breve incursão na história deste nível de ensino, de forma a identificar e delimitar alguns marcos significativos nessa trajetória, que concorreram, direta ou indiretamente, para o delineamento da atual conjuntura educacional brasileira. Para tanto, procuraremos abordar a história desse nível de ensino no Brasil e suas formas de acesso desde o período colonial.

Desde seu início, a história da Educação Superior brasileira diferenciou-se da dos demais países da América Latina, colonizados por espanhóis. Na América Espanhola foram fundadas universidades desde o século XVI (Oliven, 2002). Em 1538, foi criada a Universidade de São Domingos e em 1551, fundou-se a Universidade de São Marcos, em Lima, apenas vinte anos após a conquista do Peru por Francisco Pizarro. Em 1551, também surgiu a Universidade da Cidade do México e vários outros institutos de ensino superior foram criados a partir do século XVI, de forma que no final do período colonial havia 23 universidades nas diversas possessões de Castela (Holanda, 1995). Já o Brasil teve uma instituição de Ensino Superior apenas no início do século XIX (Oliven, 2002), ou seja, quase trezentos anos depois. Na verdade, a primeira instituição de ensino superior brasileira denominada de universidade surgiu apenas no século XX, em 1920, por meio do Decreto nº 14.343 (1920) com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, quando o governo reuniu

administrativamente as escolas politécnicas, faculdades de direito e de medicina pré-existent na então capital brasileira.

Cunha (2007) enumera alguns argumentos que buscam explicar esse surgimento tardio. Um dos argumentos frequentes é de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil como forma de sustentar a dependência colonial. Segundo o autor, este argumento não deve ser exagerado, pois se o intuito de monopolizar o ensino superior em Portugal fosse tão forte, não teriam sido criados no Brasil vários cursos de Filosofia e Teologia nos colégios jesuítas no período colonial. Entretanto, relata posteriormente em sua obra que tais cursos estavam a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole e os diplomados pelas escolas superiores destinavam-se a viabilizar essa exploração.

Portanto, a característica de exploração comercial da colonização portuguesa no Brasil explica em parte o atraso no desenvolvimento de universidades brasileiras. De acordo com Holanda (1995), enquanto os castelhanos queriam fazer dos países ocupados um prolongamento do seu, para os portugueses, o Brasil-Colônia era somente um simples lugar de passagem, tanto para o governo, quanto para os súditos. A obra realizada pelos portugueses no Brasil, mesmo em seus melhores momentos, “teve um caráter mais acentuado de feitorização do que de colonização. Não convinha que aqui se fizessem grandes obras, ao menos quando não produzissem imediatos benefícios (p. 107).”

Outra justificativa do atraso na criação de universidades brasileiras é que, enquanto no século XVI a Espanha tinha oito universidades e aproximadamente nove milhões de habitantes, Portugal tinha apenas uma universidade e um milhão e meio de habitantes. Portanto, a Espanha possuía uma população letrada em quantidade muito superior à portuguesa e, conseqüentemente, podia transferir recursos docentes para as colônias sem prejuízo do ensino em suas universidades, o que não acontecia com Portugal (Cunha, 2007).

Por fim, outra questão refere-se ao uso do termo universidade. Cunha (2007) aponta a existência de equivalência das universidades hispano-americanas em relação aos colégios jesuítas existentes no Brasil na época e afirma que, se fosse feita uma pesquisa dos currículos de ambas as instituições, poderia ser verificado que a diferença só residia na denominação.

O Período Colonial brasileiro era composto por uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, que não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar. Em tal contexto, apenas uma educação que se dizia humanística, voltada para o espiritual, uma cultura que acreditavam ser neutra, poderia ser inserida. Por esse motivo, a Companhia de Jesus foi quem cuidou da educação do país nessa época, cuja missão explícita era catequizar a todos, mas que, de fato, afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, de forma a garantir para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes (Ribeiro, 1993). A educação jesuítica, na verdade, reforçava o sistema sócio-político e econômico da época, funcionando, por mais de dois séculos no Brasil, como excludente e mantenedora da ordem social vigente.

A educação superior na colônia iniciou-se em 1572 com a criação dos cursos de Artes e Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia e estendeu-se até a criação das cadeiras de anatomia e cirurgia (1808) e o ensino de Engenharia da Academia Real Militar (1810). Os colégios jesuítas possuíam uma tripla função: formar padres para a atividade missionária; formar pessoas para o aparelho repressivo (oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração) e formar os filhos dos membros das classes dominantes, representada pelos proprietários de terra e de minas e pelos mercadores metropolitanos (Cunha, 2007). Os estudantes universitários desse período eram, quase exclusivamente, filhos de aristocratas que queriam ingressar na classe sacerdotal ou que não foram estudar em Portugal, na Universidade de Coimbra. Portanto, nota-se que, desde o seu advento, a educação superior no País esteve voltada para os filhos das famílias da elite social e econômica de sua época, fato que se repete

nos demais períodos da história e que marcou de maneira significativa a trajetória educacional superior em nosso país.

Em 1759, os padres jesuítas foram expulsos do reino português, inclusive do Brasil, e seus colégios, residências e propriedades rurais foram expropriadas, tendo destinos diversos⁵. A expulsão dos jesuítas acarretou grandes transformações no panorama escolar, dando lugar a novos currículos, novos métodos de ensino e nova estrutura de educação escolar (Cunha, 2007).

Politicamente, o fechamento desse período correspondeu à transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro em 1808. Tal transferência gerou a necessidade de se criar um ensino superior completamente distinto do desenvolvido no período colonial. No período imperial, o positivismo veio a se firmar como ideologia em substituição às doutrinas veiculadas pela Igreja. Entretanto, o ensino nas escolas do Estado não era laico. A religião católica era, pela Constituição, religião de Estado e, portanto, os funcionários governamentais, inclusive os professores, tinham de prestar juramento de fé católica. Somente em 19 de abril de 1879 foi promulgado o Decreto 7.247, que instituiu a frequência livre nas escolas superiores e a efetiva liberdade de crença para alunos, professores e funcionários (Cunha, 2007).

No período imperial, o Brasil começou a vivenciar uma fase de maior expansão cultural e educacional, destacando-se a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. No setor educacional, surgiram as *aulas* e *cadeiras*, que eram unidades de ensino simples, nas quais um professor, com recursos próprios, ensinava seus

⁵ Em 1750, Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marquês de Pombal, foi nomeado para ministro do rei com o objetivo de ampliar o poder do Estado. As medidas tomadas para essa ampliação levaram a facção oposta, apoiada pela Companhia de Jesus, a articular um atentado (frustrado) à vida do rei, que desencadeou na expulsão dos jesuítas.

estudantes em locais improvisados ou em sua residência. Essas unidades podiam aglomerar-se em cursos, dotados de reduzida burocracia. Posteriormente, apareceram as *escolas*, *academias* e *faculdades*, que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados, funcionários não docentes de suporte, meios de ensino e locais próprios. Foram ofertados cursos de Medicina, Cirurgia, Farmácia, Obstetrícia, Odontologia, Engenharia de Minas, Industrial, Geográfica e Civil⁶, Direito, dentre outros. Os estudantes dessa época eram formados para serem burocratas do Estado, especialistas na produção de bens simbólicos ou profissionais liberais (Cunha, 2007). Nesse período, foram se estabelecendo cursos superiores de orientação profissional como substitutos da universidade, de forma a não ser criada uma universidade. As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – tinham como características serem autônomas e independentes, elitistas, voltadas mais ao ensino do que à pesquisa e possuírem cursos de orientação profissional (Oliveira, 2002).

Em 1834, foi criado um Ato Adicional pelo Imperador, que dividiu o setor estatal de ensino em duas esferas: a nacional e a provincial. A esfera nacional abrangia as escolas de ensino primário, secundário e superior em todo país; a provincial abrangia o ensino primário e secundário nas províncias. O diploma do ensino secundário da esfera nacional dava direito ao ingresso no ensino superior, enquanto que os egressos da esfera provincial do setor estatal e os egressos do setor privado eram obrigados a prestar exames de habilitação (Romanelli, 1999; Cunha, 2007).

O período da primeira república vai da Proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930. De acordo com Cunha (2007), essa demarcação histórica é conveniente para o estudo da história do ensino superior, pois seu início coincide com a influência positivista na política educacional por meio da atuação de Benjamin Constant (1890-1891) e seu encerramento coincide com início da política educacional do governo de Getúlio Vargas.

⁶ Civil era um termo utilizado na época com o intuito de distinguir da engenharia militar.

Um movimento de desoficialização do ensino superior, que visava a retração do setor estatal em favor do setor privado, praticamente inexistente nessa época nesse grau de ensino, já tinha se iniciado desde o império e conseguido seu intuito durante a primeira república. Em 5 de abril de 1911 foi promulgado o Decreto 8.659 que tratava da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, redigida por Rivadávia da Cunha Corrêa, que, dentre outros pontos, destituiu dos estabelecimentos de ensino criados pelo governo federal qualquer espécie de privilégio na garantia de matrícula de seus concluintes em qualquer instituição superior; estabeleceu os exames de admissão para ingresso na educação superior; retirou a fiscalização, por parte do governo federal, das escolas superiores criadas por particulares ou pelos estados, cabendo ao corpo docente das mesmas a responsabilidade pela organização de seus currículos; criou o Conselho Superior de Ensino para orientar o ensino superior até sua independência total do Governo Federal (Cunha, 2007).

Durante a vigência dessa lei, houve um grande aumento da oferta de ensino superior, surgiram as escolas superiores livres, ou seja, independentes do Estado e criadas por particulares. O crescimento dessas escolas foi acentuado e ocorreu concomitante à facilitação do ingresso, devido à necessidade de aumento da força de trabalho com alta escolaridade e à influência do positivismo. No entanto, segundo críticos, tal expansão ocorreu às custas de um ensino de má qualidade: as exigências dos exames de admissão diminuíram para que as faculdades não ficassem sem alunos e aumentassem suas receitas; os programas de ensino eram encurtados conforme as conveniências dos alunos e professores, dentre outras situações que comprometiam a qualidade do ensino (Cunha, 2007).

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o Decreto 11.530, que proporcionou algumas mudanças, embora mantivesse alguns pontos da reforma de Rivadávia, dentre eles os exames de admissão, agora denominados de exames vestibulares. Entretanto, a partir desse Decreto, não bastava apenas passar nesses exames para ingressar no ensino superior, era preciso

apresentar um certificado de conclusão do curso ginasial, sendo um meio de se obter controle adicional sobre o acesso às escolas superiores, o que reduziu bastante o ingresso (Cunha, 2007).

Em 13 de janeiro de 1925 foi promulgado o Decreto 16.782, que propôs uma reforma do ensino secundário e superior, conhecida como reforma Rocha Vaz, que visava reforçar o controle do Estado, em especial do governo federal, sobre o aparelho escolar. Para tal, criou-se o Departamento Nacional do Ensino (DNE), responsável por gerir a educação escolar oficial e equiparada, bem como por equiparar e fiscalizar as escolas superiores não-oficiais. Houve várias mudanças com essa reforma. O controle sobre o processo de equiparação das faculdades livres às oficiais ficou bem mais rígido. Os diplomas das faculdades oficiais e equiparadas deveriam ser registrados no DNE a fim de terem valor jurídico. O poder e a autonomia das congregações das faculdades oficiais foram bastante diminuídos. A frequência às aulas no ensino superior passou a ser obrigatória. Anteriormente, todos os estudantes aprovados nos exames vestibulares tinham direito à matrícula, a reforma fixou o número de vagas anual e os estudantes aprovados eram matriculados por ordem classificatória, até completarem as vagas (Cunha, 2007).

Os líderes políticos dessa época, influenciados pelo ideário positivista, consideravam a universidade como uma instituição medieval e ultrapassada, sendo favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante, que consideravam mais adequados às exigências e necessidades do Novo Mundo (Oliven, 2002; Soares, 2002). Esse fator atrasou a criação de universidades no Brasil, que surgiram ainda nesse período. As universidades do Rio de Janeiro (1920) e de Minas Gerais (1927) foram as que permaneceram. De acordo com Cunha (2007), o leque de cursos e o número de escolas superiores se ampliaram, foram construídas escolas superiores em cidades que antes não as possuíam e o número de

estudantes do ensino superior aumentou em quase dez vezes mais do período imperial ao final da primeira república.

Apesar do aumento da oferta de cursos superiores, as possibilidades de acesso sempre foram restritas e não democráticas. No período colonial e imperial, o ensino superior era inteiramente voltado às elites da época. A educação do povo era restrita ao nível primário, mas não estendida a toda população, pois o ensino não era obrigatório. No período republicano, mesmo sob influência do positivismo, que exigia pessoal mais qualificado para o desenvolvimento econômico e contribuiu para a expansão do ensino superior, houve um processo de contenção do acesso, de maneira a garantir a função do diploma de curso superior como instrumento de discriminação socialmente aceito. Esse processo iniciou-se por meio dos exames de admissão (1911), posteriormente denominados de exames vestibulares (1915); acentuou-se pela exigência de apresentação de certificados de conclusão do ensino secundário e intensificou-se pela limitação de vagas e introdução do critério classificatório.

Por esse passado, percebe-se que a educação superior em nosso país firmou-se como um modelo de ensino voltado às elites, formado por institutos isolados e de natureza profissionalizante, em que as atividades de pesquisa e extensão não eram valorizadas ou nem sequer existiam e em que o acesso sempre foi limitante e discriminatório. Esse contexto histórico trouxe marcas profundas ao ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que ainda existem no nosso sistema educacional.

De acordo com Oliven (2002), o período seguinte, correspondente à Nova República (1930-1964), envolve dois momentos históricos: o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e o período populista (1945-1964).

Segundo Cunha (2007), no governo Vargas o Estado adquiriu um novo papel de intervir direta e intensamente na economia do país, promovendo a industrialização. Essa intervenção gerou repercussões políticas: redução do poder dos latifundiários; sujeição política das classes

trabalhadoras; repressão às expressões políticas da sociedade civil; desenvolvimento de um regime político autoritário e aumento do poder da burguesia industrial e da centralização do Estado. Esse contexto político e econômico proporcionou o surgimento de duas políticas educacionais opostas: a liberal e a autoritária, cada qual empreendendo medidas objetivando implementar seu projeto de universidade e de ensino superior.

A política educacional liberal teve início já na Primeira República com a reforma do ensino no Distrito Federal, empreendida por Fernando de Azevedo, que constituiu a principal referência da primeira vertente do liberalismo: a elitista. A principal preocupação pedagógica de Azevedo era formar as classes médias e dirigentes. Defendia que o principal objetivo do ensino secundário era fornecer uma sólida cultura geral, ou seja, não imediatamente profissional, de forma a não só preparar bons candidatos às escolas superiores como também a formar a classe média como assimiladora e propagadora de correntes de ideias e de opinião. Defendia também que o saber produzido e transmitido no ensino superior deveria ser o de uma cultura superior, livre e desinteressada; por isso, propunha a sua organização em universidades, não como simples aglomerados de escolas profissionais, mas com uma rigorosa articulação entre as instituições, promovendo a comunicação mútua entre os professores, com o intuito tanto de formar docentes para o ensino secundário, quanto de possuir institutos em que fosse desenvolvida essa cultura livre e desinteressada (Cunha, 2007).

A partir de 1932, o liberalismo elitista, que atendia aos interesses sociais e pedagógicos das oligarquias, começou a ceder espaço para um liberalismo igualitário, convergente com os interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias da sociedade, tendo Anísio Teixeira como principal líder intelectual. É enorme a relevância dessa fase para a história da educação no Brasil, embora em 1935 esse espaço comece a ser suprimido pela repressão às esquerdas e aos liberais democráticos, bem como aos liberais elitistas (Cunha, 2007).

O liberalismo é um sistema ideológico, utilizado pela burguesia nas lutas contra a aristocracia alicerçado em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia⁷. Constitui uma ideologia que possui uma ambiguidade potencial. Seus princípios de individualismo e propriedade tendem a legitimar os privilégios conquistados por capitalistas. Por outro lado, os de igualdade, liberdade e democracia podem servir como versões ideológicas capazes de questionar a legitimidade desses mesmos privilégios. No campo educacional, o liberalismo defende a independência da escola frente aos interesses de classe, religião ou política (Cunha, 2007).

A política educacional autoritária também teve início na Primeira República, principalmente durante o governo de Artur Bernardes. No período de 1930 a 1935 houve o desenvolvimento contraditório dessas duas políticas: o autoritarismo predominava na esfera do poder central e o liberalismo, no estado de São Paulo e no Distrito Federal. As principais medidas do período de ascensão da política educacional autoritária foram: a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública (reivindicado também pelos liberais); introdução do ensino religioso (católico) facultativo nas escolas públicas; reforma do ensino secundário; criação do Conselho Nacional de Educação e elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras. Essas três últimas tinham o intuito de reforçar o controle do Estado no campo educacional, de forma a propagar ideologias tendentes a impedir a classe trabalhadora e as camadas médias de se organizarem politicamente e, conseqüentemente, de ameaçarem a ordem capitalista (Cunha, 2007).

O Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado em 1931, estabeleceu os padrões de organização do ensino superior em todo país, sendo permitidas duas formas: a universidade e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal ou

⁷ Ver a descrição de cada princípio em Cunha (2007).

estadual) ou livre (mantida por fundações ou associações particulares), devendo incluir pelo menos três dos seguintes cursos: Engenharia, Medicina, Direito, Educação, Letras e Ciências. Os títulos das universidades federais tinham validade em todo território nacional. As universidades estaduais e particulares poderiam ser a elas equiparadas caso fossem fiscalizadas e seus estatutos aprovados pelo Ministério da Educação. O acesso ao ensino superior continuou dependente da aprovação nos exames vestibulares, com a apresentação, pelos candidatos, dos certificados de conclusão do ensino secundário. O ensino superior deveria ser pago, mesmo nas universidades oficiais (Cunha, 2007; Oliven, 2002). Conforme afirma Cunha (2007), na Universidade do Rio de Janeiro, em 1931, os gastos dos estudantes com as diversas taxas anuais correspondiam, aproximadamente, de três (Direito) a cinco (Engenharia) salários mínimos. Se fizermos a conversão desses valores para os dias atuais, poderemos perceber claramente que somente a classe alta seria capaz de custear o ensino superior em uma universidade pública.

Em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal, por meio de um Decreto Municipal, voltada à renovação e ampliação da cultura, estimulando atividades de pesquisa. Entretanto, Teixeira não contou com apoios necessários à continuidade de seu projeto universitário e, em 1939, foi extinta por Decreto presidencial. No entanto, o Estado de São Paulo construiu nessa época um projeto político que inseria a criação de uma universidade de alto padrão acadêmico e científico. Então, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, uma universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal, que se tornou o maior centro de pesquisa do Brasil. Também foi neste período, em 1938, que surgiu a União Nacional dos Estudantes - UNE (Oliven, 2002).

No período populista (1945-1964) houve um processo de integração do ensino superior que resultou no surgimento de universidades, vinculadas administrativamente a faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte delas. A Pontifícia Universidade Católica

(PUC) foi criada neste período subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tornando-se referência para a criação de outras oito universidades católicas. Em 1961, com a transferência da capital do Brasil para Brasília, foi criada a Universidade de Brasília, que objetivava o desenvolvimento de cultura e tecnologia nacionais voltadas ao projeto desenvolvimentista. Primeira universidade criada não por aglutinação de faculdades preexistentes, possuía uma estrutura integrada, flexível e moderna; era organizada na forma de fundação, com departamentos no lugar de cátedras (Oliven, 2002).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4.024, que, na prática, reforçou o modelo tradicional de instituição de ensino superior já existente no país: cátedras vitalícias, maior preocupação com ensino do que com pesquisa, faculdades isoladas e universidade composta por justaposição de escolas profissionais. Além disso, essa lei fortaleceu a centralização do sistema de educação superior ao conceder autoridade ao Conselho Federal de Educação para autorizar e fiscalizar novos cursos superiores, deliberando sobre o currículo mínimo de cada curso. A LDB assegurou a representação estudantil nos colegiados, sem, no entanto, determinar a respectiva proporção (Oliven, 2002).

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, de forma que todas as capitais de cada unidade da federação passaram a possuir uma universidade pública federal. Grande parte dessas universidades valorizava o ensino em detrimento da pesquisa, apesar de algumas procurarem escapar do controle do governo central e investir em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Entretanto, o maior investimento em atividades de pesquisa no Brasil, até então, ocorreu no período dos governos militares (1964-1985), em que houve uma expansão da educação superior e o desenvolvimento da pós-graduação. Esses governos incentivaram a formação de recursos humanos de alto nível visando atender às novas demandas do processo de

modernização da sociedade e do desenvolvimento econômico. Assim, foram criados cursos de mestrado e doutorado nas maiores e mais tradicionais universidades públicas, bem como foram estimuladas atividades de pesquisa. Os programas de mestrado e doutorado gozavam de autonomia administrativa, o que facilitou seu desenvolvimento. Entretanto, essa autonomia não era permitida nas atividades de ensino, pois as universidades públicas eram vistas como centros de subversão e, por isso, passaram a ser controladas diretamente pelo governo federal, por meio de Assessorias de Informação com o objetivo de coibir atividades consideradas subversivas (Oliven, 2002).

Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que trouxe algumas inovações: criação de departamentos em substituição às cátedras vitalícias, com as chefias passando a ter caráter rotativo; introdução de cursos de curta duração; estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; introdução do regime de tempo integral e da dedicação exclusiva dos professores, valorizando a titulação e a produção científica dos mesmos. Essa lei proporcionou a profissionalização dos docentes e propiciou condições necessárias para o desenvolvimento da pós-graduação e de atividades científicas no Brasil. Apesar de se dirigir apenas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as instituições privadas procuraram adaptar-se a algumas de suas orientações, devido ao seu interesse por subsídios governamentais. Logo após 1968, com aquiescência do governo federal, foram criadas inúmeras instituições de ensino superior do setor privado nas regiões de maior demanda, ou seja, nas periferias de grandes metrópoles e nas cidades interioranas de porte médio (Oliven, 2002).

Os governos militares incentivavam a expansão desse setor em nível de graduação, uma vez que, de acordo com sua ótica, além de atender à finalidade de modernização da sociedade e de desenvolvimento econômico, dificultava a mobilização política de estudantes, devido ao isolamento das faculdades. Entretanto, o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades

de pesquisa foi de responsabilidade do setor público, que possibilitou a formação de um segmento importante do sistema universitário brasileiro. (Oliven, 2002)

No período de 1985-2002, com a redemocratização política, surgiu uma nova dinâmica do sistema de educação superior no Brasil. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira que estabeleceu um mínimo de 18% da receita anual para a educação. Apontava como princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais em todos os níveis; a valorização dos profissionais do ensino, por meio da garantia de um plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Além disso, propôs a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988).

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº 9.394/96. De acordo com essa lei, a educação superior teria por finalidade, dentre outras, estimular o desenvolvimento cultural, científico e o pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento; incentivar a pesquisa científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. Essa nova lei sistematizou a avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior, vinculando seu credenciamento ao desempenho mensurado por essa avaliação. Também estabeleceu que, para ser considerada como universidade, a instituição devia ter um terço de seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e em regime de tempo integral (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Sguissardi (2008) expõe que a LDBEN foi aprovada à sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, denominado *Higher education: the lessons of experience*

(Educação Superior: as lições da experiência), em 1994. Dentre as orientações do documento estavam: diversificar fontes de manutenção da educação superior, incluindo o pagamento das Instituições de Educação Superior (IES) públicas pelo estudante; e substituir a *universidade de pesquisa* (neo-humboldtiana⁸) pela *universidade de ensino*, mais adequada ao mercado e aos países em desenvolvimento. Segundo o autor, a aprovação da lei funcionou como um “guarda-chuva jurídico”, que possibilitou a criação de diversos Decretos impregnados do espírito dessas recomendações. Cita o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997⁹, que legalizava a educação superior como um bem de serviço comercializável, ou seja, objeto de lucro e acumulação, e abriu portas para a sua mercadorização.

Ristoff (2008), ao analisar o período pós-LDB (1996-2004), mostra que houve uma expansão da educação superior definida pelo crescimento expressivo do sistema, com aumentos que chegam a 120% para instituições e matrículas e a 180% para cursos de graduação presencial. Entretanto, alerta que essa expansão não pode ser confundida com democratização, uma vez que esse crescimento também ocorreu devido à privatização do ensino superior. Em 2004, as instituições privadas de ensino superior representavam 90% do total das instituições, 65% do total dos cursos e 70% do total das matrículas. Em 2004, a ociosidade de vagas disponíveis na educação superior (43,8%) e o baixo índice de matrícula de jovens de 18 a 24 anos (apenas 10,4%) demonstram bem que somente o aumento da oferta não propicia o acesso e que será necessária uma participação maior do poder público, a fim de

⁸ A expressão neo-humboldtiana origina-se do fundador da Universidade de Berlim, Wilhelm Von Humboldt, que apresentou um novo modelo em que a dicotomia entre ensino e pesquisa desaparece e a ciência é levada para dentro da universidade (Almeida, 2013).

⁹ Tal decreto foi revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que posteriormente também foi revogado pelo Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.

garantir o acesso e permanência dos jovens na educação superior, uma vez que a demanda existe, pois há milhares de jovens excluídos da educação superior. “O mercado, por si só, ao contrário do que sonharam alguns, não conseguirá viabilizar esse importante projeto de Estado (Ristoff, 2008, p.44).” Portanto, para o autor, após dez anos de aprovação da LDBEN, a educação superior brasileira continua enfrentando inúmeros desafios, entre eles a continuidade da exclusão e falta de acesso de uma parcela significativa da população brasileira, principalmente dos jovens trabalhadores.

Em 09 de janeiro de 2001, por meio da Lei n. 10.172, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), para vigorar durante o período de 2001 a 2010. Teve como objetivos elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso e à permanência na educação pública e democratizar a gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais. Priorizava a garantia de ensino fundamental obrigatório, mas também buscava a ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Em relação à educação superior, o diagnóstico apresentado no plano demonstrava que o Brasil possuía um dos índices mais baixos de acesso à educação superior em comparação com outros países da América Latina, mesmo levando-se em consideração o setor privado (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, 2001).

A desigualdade na distribuição de vagas por região foi outro problema verificado. A pressão pelo aumento de vagas na Educação Superior já estava acontecendo, com tendência ao crescimento contínuo, tendo em vista o aumento do número de egressos da educação média. Diante dessa realidade, o plano apontava a importância de se planejar uma expansão com qualidade, valorizando a relevância do papel do setor privado, mas também destacando a necessidade da ampliação das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, com a preocupação também de garantir aumento de vagas no

período noturno, assegurando ao aluno-trabalhador um ensino de qualidade. Dentre os 23 objetivos e metas do PNE referentes à educação superior destacamos a provisão de oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos até 2010 e a organização de uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País. Em relação ao financiamento e gestão, o PNE prevê o estímulo à adoção, pelas universidades públicas, de programas de assistência destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, 2001).

Em relação à primeira meta apontada acima, os dados demonstram que não foi alcançada. Em 2001, apenas $\frac{1}{4}$ dos estudantes de 18 a 24 anos frequentava o ensino superior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2002). A taxa líquida dessa população, que abrange apenas os regularmente matriculados, era de 7,4% neste período, ampliando-se para 14 % em 2010 (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2014). Apesar da quantidade de estudantes matriculados ter praticamente duplicado no período de 2001 a 2010, mostrou-se muito distante da meta de 30% estipulada pelo PNE.

Com base num amplo diagnóstico da educação nacional, o Ministério da Educação norteou a proposta de elaboração de um novo PNE para o período de 2011 a 2020. Em 2014, esse novo plano foi aprovado por meio da Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 (2014), passando a vigorar até 2023, dez anos após a publicação dessa lei. Foram estipuladas vinte metas, seguidas de estratégias para sua concretização. Em relação à educação superior, possui como meta elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, mantendo a qualidade. A fim de atingir tal meta, foram descritas 21 estratégias. Entre elas, ampliar e interiorizar o acesso à graduação por meio da otimização da estrutura física e de recursos humanos das IES públicas existentes e da expansão da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil¹⁰. Como apenas facilitar o acesso não é suficiente para inserir os jovens no ensino superior, outra estratégia adotada é ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil voltadas aos estudantes de instituições públicas, aos bolsistas de instituições privadas de educação superior e aos beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, uma vez que há uma maior demanda de estudantes provenientes de classes econômicas menos favorecidas.

Tanto o PNE 2001-2010 quanto o PNE 2014-2023 demonstram uma preocupação de democratizar a educação superior não somente aumentando a oferta de vagas, mas proporcionando condições reais para que os estudantes provenientes de classes econômicas mais baixas possam realmente cursar o ensino superior. Esse investimento tem alterado a conjuntura educacional superior do país.

As atuais mudanças na educação superior estão sendo instauradas em meio a resistências, questionamentos, jogos de interesses, embates, polêmicas e, felizmente, amplo debate, pois isso faz parte do processo e o enriquece. Em seguida, trataremos das formas de acesso à educação superior, buscando enfatizar programas que têm possibilitado uma maior democratização desse acesso e abordar algumas discussões mais presentes, tanto no meio político e educacional quanto na sociedade em geral, a respeito das ações que foram destacadas.

¹⁰ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior por meio da metodologia de educação à distância. Dirige-se ao público em geral, mas tem prioridade professores que atuam na educação básica pública, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica pública (portal.mec.gov.br/uab e uab.capes.gov.br).

1.2 As Políticas Atuais de Acesso, Financiamento e Democratização da Educação Superior no Brasil

Como vimos na história da educação superior brasileira, este nível de ensino foi permeado pelo elitismo das classes dominantes. Mesmo após o estabelecimento do ensino superior gratuito nas instituições públicas, os exames vestibulares dificultavam o acesso das camadas menos favorecidas da população, pois os estudantes com melhores condições de se prepararem para esses exames eram os que estudavam no ensino médio de instituições particulares.

Tradicionalmente, o ingresso no ensino superior ocorria somente por meio do Exame Vestibular, de forma anual ou semestral, com a determinação do número de vagas estabelecida pela administração de cada IES pública ou privada. Atualmente, existem outras formas de acesso utilizadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, teste ou provas de conhecimentos, avaliação de dados pessoais ou profissionais, entrevistas ou exame curricular/ do histórico escolar (Soares, 2002).

O ENEM foi instituído em 1998 com o intuito de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica e de fornecer subsídios às diversas modalidades de acesso à educação superior. A adesão a esse exame era voluntária. A partir de 2009, o ENEM começou a ser utilizado também como instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior. Algumas alterações nele realizadas colaboraram para democratizar as oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Atualmente, o uso dos resultados deste exame para ingresso no ensino superior pode ocorrer em fase única de seleção ou aliado a processos seletivos próprios das IES, respeitando-se a autonomia dessas instituições. Também é utilizado como forma de acesso a programas do Governo Federal, como o Programa Universidade Todos (ProUni), que vincula a concessão de bolsas em

instituições privadas à nota obtida no exame (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2011b).

De acordo com Oliveira, Catani, Hey, & Azevedo (2008), as inovações dos processos seletivos para ingresso na educação superior no Brasil não têm conseguido alterar o panorama de seletividade social, pois apoiam-se em critérios naturais de inteligência, aptidão e meritocracia, “em detrimento das variáveis ou condicionantes socioeconômicos de seleção, mesmo que a sociologia moderna demonstre que o mérito é socialmente construído (p.82)”. Esse processo seletivo “historicamente, tem assegurado que a educação superior, sobretudo os cursos de maior prestígio social, seja destinada a uma elite econômica e culturalmente privilegiada (p.84-85).” Dessa forma, os autores defendem que a democratização do acesso e inclusão na educação superior depende mais da pressão social no sentido da ampliação de vagas, sobretudo nas instituições públicas, do que da definição de formas e modelos alternativos de seleção. Acrescentam que tal democratização não será possível sem que a União e os Estados ampliem investimentos na oferta desse nível de ensino e sem que aumentem os gastos públicos na educação básica e nas diferentes modalidades de educação e ensino: “Por isso, temos o desafio de integrar as IES públicas, particularmente as universidades, ao esforço coletivo de valorização e resgate da escola pública e de reconhecimento da educação como direito em seus diferentes níveis e modalidades de ensino”. (Oliveira & cols., 2008, p.85).

Tal compromisso social da universidade com a escola pública é fundamental para que se efetive a educação como um direito de todos e para que se cumpra a meta estabelecida pelo PNE. Em 2013, 31,0% dos jovens de 18 a 24 anos de idade não haviam concluído o ensino médio e não estavam estudando. Além disso, 50,9% dos jovens pertencentes ao quinto mais pobre haviam abandonado precocemente o ensino médio, enquanto que entre os jovens pertencentes ao quinto mais rico essa porcentagem foi de apenas 9%; menor que a taxa média

de abandono escolar precoce entre os jovens dessa faixa etária dos 28 países membros da União Europeia, de 12,0% (IBGE, 2014a). Esses dados demonstram a cruel realidade sócio-econômica que distancia os jovens provenientes de classes econômicas menos favorecidas das possibilidades de acesso ao ensino superior.

Com o intuito de democratizar o acesso à educação superior e de atender ao Plano Nacional de Educação, algumas políticas públicas de acesso e inclusão vêm sendo implementadas nos últimos anos. Neste momento, serão abordados os seguintes programas e políticas recentes, que consideramos de importante destaque: Programa Universidade para Todos (ProUni); Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies); Sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil; Políticas Afirmativas – Cotas Raciais e Sociais; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Iniciaremos esta explanação pelas ações que envolvem a educação superior na esfera da iniciativa privada, sejam: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni).

O FIES foi criado pela Medida Provisória n. 1.827, de 27 de maio de 1999 (1999), em substituição ao Programa de Crédito Educativo (Brasil, 1999), que posteriormente foi convertida na Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 (2001). Objetiva a concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e que receberam avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sua gestão cabe ao MEC, que estabelece requisitos e critérios de qualidade para avaliação das instituições interessadas em aderir ao financiamento. Além disso, também é responsável por regulamentar as regras de seleção de estudantes a serem financiados, bem como as exigências de desempenho acadêmico para a sua manutenção e a aplicação de sanções às instituições de ensino e aos estudantes que descumprirem suas regras.

O FIES pode financiar até 100% do valor da mensalidade devida pelo estudante à instituição de ensino. A Lei n.º 11.552/2007 (2007) realizou algumas alterações, ampliando o número de alunos atendidos. O programa tem registrado participação cada vez maior das IES e dos estudantes do país, entretanto ainda não consegue absorver a demanda e não atinge 10% do total de alunos matriculados no setor privado. A partir de 2005, começou a conceder financiamento também aos estudantes selecionados pelo ProUni para recebimento da bolsa parcial de 50%, regularmente matriculados em cursos de graduação, podendo ser utilizado para pagamento de 25% do valor da mensalidade (Ministério da Educação, 2013).

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi instituído pela Lei n.11.552 de 19 de novembro de 2007 (2007) e concede bolsas de estudo integrais e parciais a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, para realização de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. O estudante beneficiado é pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do ENEM ou por outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação e, posteriormente, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, conforme seus próprios critérios. A manutenção da bolsa pelo beneficiário irá depender do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos pelo Ministério da Educação. As bolsas são destinadas a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública ou privada mediante bolsa integral, à estudante portador de deficiência e a professor da rede pública para fazer cursos voltados à formação do magistério da educação básica.

O FIES e o ProUni, apesar de facilitarem o acesso de mais estudantes à Educação Superior, costumam ser alvo de polêmicas e diversos autores criticam a aplicação de recursos públicos em vagas no ensino superior de instituições privadas (A. de P. Franco, 2008; Oliveira & cols., 2008; Carvalho, 2005; Mancebo, 2008; Silva & Sguissardi, 2005; Pinto, 2004). Alertam para o fato de que, com o aumento crescente de candidatos a uma vaga na

educação superior e com dinheiro público disponível para financiá-los, tais programas têm contribuído para a transformação do ensino em um grande e lucrativo negócio. Segundo Oliveira e cols. (2008), em 2005 o ProUni forneceu 118.078 vagas em 1.142 instituições de ensino superior particulares. “Tal política pública beneficia dois atores sociais distintos. Em primeiro lugar, os alunos em potencial de seleção para ocupar essas vagas e, segundo, a esfera privada, que estaria aproveitando a ociosidade em sua estrutura e conquistando renúncia fiscal (p.78)”, o que faz pensar que todos ganham; no entanto, na prática, não é bem assim que ocorre.

O presidente da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp), Celso Napolitano, em entrevista ao Jornal Brasil de Fato (Benvenuti, 2013), afirmou que é comum as IES cobrarem do governo federal um valor bem mais alto do que o custo real de cada estudante do FIES, resultando em prejuízo aos cofres públicos. Para Pinto (2004), o ProUni é uma proposta de quem pouco conhece a lógica dominante no setor privado: “O que este deseja é a ampliação do FIES e a redução de tributos. Portanto, vemos neste novo sistema um caminho a mais para gerar fraudes no sistema e degradação do ensino (p.750).” O autor afirma que a relação público-privado no campo da educação apenas conduz a fraudes e prejuízos às finanças públicas; toma como exemplo a experiência do salário-educação, que adotava um modelo parecido com a proposta do ProUni na aquisição de vagas e que apresentou um grande número de bolsistas “fantasmas”.¹¹ Na opinião do autor, a lei do ProUni “se choca de frente com o art. 213 da Constituição Federal, que não permite a

¹¹ De fato, conforme vem sendo divulgado pela imprensa, foram denunciadas e apuradas diversas fraudes em relação ao ProUni; várias instituições foram descredenciadas do programa, estudantes envolvidos perderam as bolsas e estão sendo investigados pela Polícia Federal ou pelo Ministério Público Federal. Em 2013, foi criada a Portaria Normativa nº 8 de 26 de abril de 2013 para regulamentar os procedimentos de supervisão dos bolsistas do programa.

destinação de recursos públicos para instituições com fins lucrativos”(p.751) e completa seu argumento afirmando que “Dizer que as bolsas são concedidas pela instituição privada e não pelo poder público é uma falácia pois, como é evidente, a origem dos recursos é o erário público (p.751).”

Outra crítica referente aos investimentos públicos em educação superior na esfera privada relaciona-se ao risco de um ensino de má qualidade. De acordo com o professor Romualdo Portela de Oliveira, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o governo está equivocado ao priorizar somente o aumento do número de universitários, pois se uma análise mais detalhada das IES privadas fosse feita, iria se verificar que muitas são ruins do ponto de vista da qualidade, o que compromete a formação de mão de obra qualificada necessária à economia do nosso século (Benvenuti, 2013).

Outro argumento contra esses programas é o fato de estarem consumindo recursos que poderiam ser utilizados para a expansão do ensino público. Para o professor Zacarias Gama, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, “As verbas destinadas ao ProUni e ao FIES, as desonerações fiscais obtidas a partir de pressões políticas e o volume de bolsas concedidas contingenciam a educação pública em todos os níveis e modalidades” (Benvenuti, 2013). De acordo com Carvalho (n.d), é difícil precisar o valor da renúncia fiscal, visto que dependerá do nível de adesão e do tipo de instituição que participará do programa. Entretanto, pode-se afirmar que o montante não é desprezível, ainda mais se uma parte significativa das IES filantrópicas deixar o status de entidade de assistência social e tornarem-se instituições privadas lucrativas¹². A autora também duvida da efetividade do caráter social

¹² Conforme Carvalho (n.d), as IES filantrópicas já manifestaram essa intenção, tendo em vista duas questões. A primeira é que as instituições lucrativas e sem fins lucrativos e não-beneficentes têm direito à significativa renúncia fiscal em troca de parcela reduzida de bolsas de estudos, enquanto que, para as filantrópicas, as regras

desses programas, argumentando que somente a gratuidade integral ou parcial para estudar não atende à população de baixa renda, que necessita também de condições que apenas as instituições públicas podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação, assistência à saúde, entre outros. E então, questiona se os recursos públicos não seriam aplicados, com maior efetividade, em instituições públicas.

Já o presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 2013, Daniel Illiescu, acredita no ProUni e no Fies como formas de ampliação do acesso ao ensino superior e defende que o problema não reside em sua existência, mas na falta de regulação do setor e de cobrança da mesma qualidade que se exige no ensino público (Benvenuti, 2013).

De acordo com Mancebo (2008), existe um amplo consenso em relação à necessidade de expansão do acesso à educação superior. No entanto, alerta que precisam ser tomados cuidados quanto à adoção de políticas públicas para a expansão neste nível de ensino, principalmente devido ao discurso e à política neoliberal. Defende que a expansão do acesso deve ser postulada no âmbito do setor público, que é para onde devem ser dirigidos os recursos do Estado. A autora não concorda com a alocação de verbas públicas, mesmo que de forma indireta, para o setor privado, como o caso da renúncia fiscal promovida pelo ProUni. Afirma que “a despeito do investimento em educação superior ser um negócio rentável e garantido até data recente, as instituições privadas não incrementaram sua qualidade, seja no ensino ou na produção de conhecimentos (p.64).”

Dados do Censo da Educação Superior de 2013 sobre a evolução das matrículas de educação superior de graduação, por categoria administrativa, de 1980 a 2013, indicam que as instituições privadas continuam responsáveis pelo maior número de matrículas (74%) de

em relação à concessão de bolsas são bem mais rigorosas. A outra questão é que a adesão ao programa para estas últimas é obrigatória, mas a isenção dos tributos federais é a mesma para aquelas que já são isentas ou imunes a alguns deles.

estudantes no ensino superior (INEP, 2013). Assim, mesmo não sendo ideal a aplicação de recursos públicos em instituições privadas, diante da realidade em que se encontra o Brasil, ainda se faz necessária essa medida. No entanto, concordamos com Mancebo (2008) no sentido de que essa aplicação precisa ser controlada, fiscalizada e temporária. O que se deve incentivar é o investimento crescente em educação superior pública de qualidade, por meio da garantia de maior número de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), expansão das universidades federais já existentes, valorização do corpo docente, aumento da porcentagem de aplicação do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, valorização da escola pública, entre outras medidas. Compartilhamos da defesa da idéia de que a educação superior é um bem público, um direito social de todo cidadão e de responsabilidade do Estado, contrariando a concepção defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) de que é um bem econômico de caráter privado¹³.

Outra forma de democratização do acesso à educação superior foi a utilização da modalidade de Educação à Distância – EAD, regulamentada pelo Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005 (2005), que passou a receber maiores investimentos a partir do avanço das tecnologias de comunicação.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituído por meio do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006), para desenvolver essa modalidade a fim de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. Criado pelo Ministério da Educação, atende ao público em geral, mas tem prioridade na formação de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. Além de promover o desenvolvimento da modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, o sistema atua como articulador entre

¹³ Ler Siqueira (2004).

essas instituições e os governos estaduais e municipais, de forma a atender às demandas locais por educação superior por meio da criação de pólos de apoio presencial em localidades estratégicas, que funcionarão como centros de formação permanentes. Essa articulação define qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião, cabendo ao Sistema UAB assegurar a promoção de determinadas ações para o bom funcionamento dos cursos. Outra atribuição é fornecer apoio a pesquisas de metodologias inovadoras de ensino superior baseadas em tecnologias de informação e comunicação (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior & Universidade Aberta do Brasil, n.d).

Em relação ao processo de institucionalização da UAB, houve dois momentos marcantes. O primeiro foi a aprovação da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007 (2007) que ampliou as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a ter a responsabilidade de atuar na área de formação de profissionais para o magistério da educação básica. Após a promulgação da lei, foram criadas na nova CAPES a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação à Distância, ficando esta responsável por atuar, conjuntamente com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), na coordenação nacional da UAB. O outro momento foi a Portaria 318 do MEC, que transferiu para a CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Costa e Pimentel, 2009).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil apresenta-se como uma grande rede de cooperação entre entes federados, com vistas à implementação de um modelo de educação à distância no setor público: o MEC, as IES e os municípios e estados, estes sediando os pólos

de apoio presencial. Cabe ao MEC a condução central do processo, que é realizada por meio da Diretoria de Educação a Distância da CAPES¹⁴.

As IES públicas (Universidades Federais, Universidades Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica) constituem o segundo pilar do Sistema UAB, possuindo a atribuição de elaboração do projeto pedagógico, gestão acadêmico-administrativa dos cursos e certificação dos alunos. O terceiro pilar é formado com a configuração dos pólos de apoio presencial definidos pelos municípios e pelo estado a partir de parâmetros fixados pelo sistema UAB, com infraestrutura adequada para atendimento ao aluno (Costa e Pimentel, 2009).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2013 (INEP, 2013), tem crescido o número de matrículas na modalidade EAD. No período de 2012 a 2013, a matrícula nos cursos presenciais cresceu 3,9%, enquanto que nos cursos à distância foi de 3,6%, correspondendo a 15,8% do total de matrículas de graduação na Educação Superior.

A Secretaria de Educação Superior – SESu realizou um balanço da educação superior, em que demonstra que houve um acréscimo significativo de matrículas na graduação à distância entre 2003 e 2013: em 2003, eram menos de 50 mil e em 2013 chegavam a mais de 1,1 milhão. Para a SESu, esse crescimento resulta da superação do preconceito histórico em relação a essa modalidade de ensino e da existência de uma demanda reprimida, que busca e opta por modelos alternativos de oferta de educação superior (Ministério da Educação, 2014).

Outro aspecto importante no processo de democratização da educação superior diz respeito às políticas afirmativas. Conforme Nascimento (2007), o termo ação afirmativa foi utilizado pela primeira vez na década de 1960 nos Estados Unidos, a fim de designar medidas

¹⁴ A Diretoria de Educação a Distância da CAPES é composta por quatro coordenações gerais: Coordenação Geral de Articulação Acadêmica; Coordenação Geral de Infraestrutura de Pólos e Núcleos de Educação à Distância; Coordenação Geral de Fomento e Supervisão e Coordenação Geral de Políticas de Informação.

de promoção de igualdade entre brancos e negros, contrapondo-se ao conflito originário da segregação racial que ocorria na época. Como prática política, iniciou-se por meio dos movimentos sociais de afirmação de identidade e de direitos, extrapolando os limites do Estado. Portanto, esses movimentos são os verdadeiros produtores de ações afirmativas, na medida em que, “historicamente, questionam, resistem, criam formas e propõem novas relações sociais, manifestando-se contra o que é considerado injusto, incorreto e, muitas vezes, inaceitável numa dada sociedade (Nascimento, 2007, p.73).” O autor define ação afirmativa como

as dinâmicas, práticas, meios e instrumentos que têm como meta o reconhecimento sociocultural, o respeito à diversidade, a igualdade (de oportunidades, de tratamento e de condições objetivas de participação na sociedade), a universalização (concreta) de direitos civis, políticos e sociais de uma dada sociedade. (p.73)

Tendo em vista o conceito de democracia, que no dicionário é definida como

Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade, i.e [isto é], dos poderes de decisão e de execução (Ferreira, 1986, p.534),

podemos afirmar que há uma relação intrínseca e complementar entre ação afirmativa e democracia e, por esta razão, essas ações constituem políticas públicas de democratização. Conforme afirma Vieira (2009), só há de fato participação política se estivermos entre iguais. A igualdade política e, principalmente, a jurídica, que protege a liberdade e se expressa no

fato de todos possuírem direitos, é fundamental à participação política e, conseqüentemente à cidadania e à democracia. Dessa forma, as políticas que buscam a igualdade política e jurídica são chamadas políticas de democratização.

Embora existam evidências de que o debate intelectual sobre o racismo no Brasil e suas conseqüências e repercussões nas práticas sociais concretas dos sujeitos já ocorria desde o início do século XX, a questão racial somente entrou na agenda das políticas públicas na metade dos anos 90, resultado do movimento social negro, que lutou para que o racismo, o preconceito e a discriminação social fossem, primeiramente, admitidos pela sociedade e pelo Estado e, posteriormente, para que fossem realizadas propostas de políticas públicas de combate a essas três questões. Um dos efeitos dessa luta histórica é o reconhecimento do racismo como presente na realidade concreta e da necessidade de criação de políticas específicas, que promovam a igualdade de oportunidades e de condições concretas de participação social (Nascimento, 2007).

A partir de então, diversas organizações e movimentos da sociedade civil se organizaram e conseguiram avanços políticos e sociais no que concerne às ações afirmativas. Aqui, destacaremos a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012), conhecida como a Lei de Cotas, marco legal que cristaliza e uniformiza iniciativas isoladamente desenvolvidas por muitas universidades federais nas últimas décadas. Esta lei determina que as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) devem reservar 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes que tenham realizado todo ensino médio em escola pública. Dentro dessa reserva, metade das vagas deve ser destinada a estudantes de famílias que possuem renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*. Além disso, a lei define que as vagas designadas a estudantes de escola pública deverão ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Se as vagas destinadas a essas etnias não forem preenchidas, serão completadas por estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escola pública.

O ingresso em IFES por meio de cotas também tem gerado uma polêmica discussão, em que há tanto posicionamentos a favor quanto contrários, principalmente em relação a cotas para negros, pois as cotas para pobres, estudantes de escolas públicas e deficientes físicos são aceitas com maior facilidade. Esse debate permeia a mídia brasileira e encontra-se presente em farta produção bibliográfica (Queiroz & Santos, 2006; Nascimento, 2007; Pinheiro, 2007; Junqueira, 2007; Oliveira, Catani, Hey & Azevedo, 2008; Moreira & Pereira Júnior, 2011; J. T. Santos, 2012; Miranda & Silva, 2014).

Entretanto, a política de cotas já é uma realidade concreta e constitui uma conquista política, social e jurídica dos diversos movimentos sociais. Portanto, faz-se necessário, neste momento, que experiências de instituição desse sistema na educação superior sejam acompanhadas e avaliadas, para possibilitar a busca e criação de estratégias para resolução dos impasses, dificuldades e novos desafios que poderão surgir, de forma a garantir a qualidade da educação como um direito de todo cidadão.

Além disso, a instituição da política de cotas traz consigo a urgente tarefa de se pensar em formas criativas de seu financiamento, já que cada vez será maior o número de estudantes carentes no ensino superior, exigindo também políticas de assistência estudantil que possam assegurar a permanência e a conclusão do curso desses universitários. A relação mútua entre o ensino superior e o fundamental e médio nas escolas públicas também se apresenta como outra tarefa importante. Conforme afirma Junqueira (2007), “ao lado de investimentos nessas universidades para garantir a qualidade do ensino e da produção científica, o acesso e a permanência de todos (as) os (as) estudantes, será preciso planejar e implementar políticas de investimento na qualidade da educação básica”(p.29).

Concordamos com Nascimento (2007) quando defende que o Estado deve repensar as políticas econômicas e sociais visando superar as desigualdades, investindo nos brasileiros, para que essa superação esteja a serviço do desenvolvimento do país.

Por fim, outra ação importante no processo de democratização do acesso à educação superior que pretendemos destacar é a criação, pelo Governo Federal, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, por meio do Decreto n. 6. 096, de 24 de abril de 2007 (2007). O REUNI visa proporcionar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio do melhor usufruto da estrutura física e de recursos humanos das universidades federais. Possui como meta elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e a relação de alunos por professor para dezoito. O prazo estipulado para alcance dessa meta seria de cinco anos após o início de cada plano na universidade, cabendo ao Ministério da Educação estabelecer os parâmetros para o cálculo dos indicadores de tal meta.

Em agosto de 2007 foi lançado um documento sobre as diretrizes do Reuni, elaborado pelo Grupo Assessor nomeado para esse fim (Ministério da Educação [MEC], 2007). Nele, foram descritos os indicadores de desempenho para aferição das metas. Em relação à meta de elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação (TCG) para 90% definiu-se que esta taxa corresponde à razão entre os diplomados e o total de vagas de ingresso oferecidas, cinco anos antes, pela instituição. A TCG expressa não somente as taxas de sucesso acadêmico nos cursos, como a eficiência da universidade no preenchimento de vagas ociosas. Atingir esta meta constitui um desafio às universidades que aderiram ao programa, tendo em vista que, historicamente, a proporção de alunos que não concluem o ensino superior é elevada, tanto nas instituições privadas quanto nas públicas, e são diversas as situações que concorrem para que isso aconteça, inclusive anteriores à entrada do estudante na universidade.

Silva, Motejunas, Hipólito e Lobo (2007) afirmam que as IES, públicas e privadas, costumam atribuir como principal razão da evasão a falta de recursos financeiros para o estudante prosseguir nos estudos. Entretanto, os autores defendem que questões acadêmicas, expectativas do aluno em relação a seu curso e sua formação e a própria integração do estudante com a instituição são, geralmente, os principais fatores que levam ao desestímulo deste em investir tempo e dinheiro visando a conclusão do curso. Em sua investigação, Gaiosio (2006, citada por C. B. N. Martins, 2007) elenca causas da evasão apontadas tanto por dirigentes das IES, quanto pelos discentes. Entre as causas mencionadas pelos dirigentes estão: falta de orientação na escolha do curso; deficiência da educação básica levando a dificuldades de leitura e escrita; problemas financeiros, entre outros. Já entre as causas indicadas pelos estudantes encontram-se: a falta de aptidão, habilidade ou interesse pela carreira escolhida; reprovações sucessivas e falta de perspectivas de trabalho. Em minha prática como psicóloga da assistência estudantil tenho recebido diversos alunos em conflito quanto à continuidade do curso que está realizando, devido ao fato do curso não ser o desejado, mas aquele em que conseguiu nota suficiente para o ingresso.

Esse ingresso precipitado no ensino superior, motivado pela ansiedade própria do jovem e pela sua crença de que não pode “perder tempo” ou de que pode não conseguir ingressar no curso pelo qual tem interesse e afinidade pode resultar em evasão, pois muitas vezes o estudante não consegue ou é impossibilitado de transferir-se para o curso almejado. Além disso, o caminho para o alcance da meta de elevação da TCG requer inúmeras mudanças na instituição que não são consolidadas sem esforços. Fazem parte dessas transformações discussões a respeito das metodologias do processo ensino-aprendizagem, da organização curricular, do processo avaliativo e do papel e posicionamento do docente frente a ele, da política de assistência estudantil; enfim, de inúmeras outras questões que contribuem para o

sucesso (ou insucesso) acadêmico dos universitários e, conseqüentemente, para a conclusão (ou evasão) de seu curso superior.

De acordo com o Decreto que instituiu o Reuni, o programa possui seis diretrizes, que foram organizadas pelo documento acima citado, em seis dimensões, cada uma com um conjunto de aspectos específicos, cabendo à universidade propor ações para cada um deles em seu plano de reestruturação. As dimensões e seus respectivos aspectos são os seguintes:

(A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública¹⁵

1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
2. Redução das taxas de evasão; e
3. Ocupação de vagas ociosas.

(B) Reestruturação Acadêmico-Curricular

4. Revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade;
5. Reorganização dos cursos de graduação;
6. Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada;
7. Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e
8. Previsão de modelos de transição, quando for o caso.

(C) Renovação Pedagógica da Educação Superior

1. Articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica;
2. Atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem;

¹⁵ Os trechos em negritos estão apresentados tal como no documento original.

3. Previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.

(D) Mobilidade Intra e Inter-Institucional

1. Promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.

(E) Compromisso Social da Instituição

1. Políticas de inclusão;
2. Programas de assistência estudantil; e
3. Políticas de extensão universitária.

(F) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação

1. Articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior. (MEC, 2007, p.11-12)

O mesmo documento esclarece que a participação no Reuni é voluntária, sendo opcional às universidades que almejam aperfeiçoar a qualidade e quantidade de sua oferta. Também enfatiza que será difícil atingir as metas do Plano Nacional de Educação sem o envolvimento e compromisso das IFES no aumento de vagas no ensino superior. Entretanto, o que será mais difícil e desafiador é o alcance das metas tais como foram estabelecidas e dentro do prazo estipulado. Além disso, o que não está claro é o que acontecerá se as metas não forem atingidas. Isso é um fator que consideramos preocupante e arriscado, dependendo de como poderá ser utilizado. Uma vez que o alcance da meta depende de vários fatores e, na prática, é muito difícil ser concretizado, faremos uma analogia do Reuni a uma corda, que poderá ser

utilizada para “tirar a educação superior do buraco”, proporcionando maior acesso e democratização; ou para enforçar a educação superior pública, mediante o discurso de que há muito investimento público para pouco resultado.

No entanto, apesar das preocupações acima apontadas, há de se considerar que o Reuni é uma realidade presente hoje e conseguiu a adesão de inúmeras universidades federais, atraídas pelo alto investimento financeiro. O Programa possui seus méritos, já que o processo de expansão proporcionou tanto a criação de novas universidades federais, quanto a expansão de *campus* das universidades já existentes no interior do país. De acordo com o balanço 2003-2014 realizado pela SESu, neste período foram criadas 18 universidades federais, passando de 45 para 63, representando ampliação de 40%. Também houve um salto de 148 *campi* para 321, indicando um crescimento de 117%. O número de IFES foi ampliado em 31%, a graduação presencial em 86% e o número de matrículas em 86%. A interiorização elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 289, o que representou um crescimento de 153%. A expansão na oferta de vagas focou também nos cursos noturnos, registrando-se um crescimento de 189,59% de vagas noturnas em todo o sistema (SESu,2014).

Alguns autores apresentam preocupações em relação a esse processo de mudanças que vem acontecendo na Educação Superior. Segundo Mancebo (2008), o debate sobre a igualdade de acesso a esse nível de ensino não deve basear-se em medidas legais pautadas em um imediatismo pragmático, sem garantia de qualidade de ensino. Alerta que as mudanças que estão ocorrendo por meio da Reforma da Educação Superior no Brasil, como o ProUni, Reuni e a UAB, sem o necessário investimento econômico, representam um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino, podendo acarretar perdas irreparáveis na qualidade da formação, principalmente se a expansão for promovida mediante um incremento

significativo na relação alunos/docente, obtido por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula e da alocação de um maior número de alunos por turma.

Severino (2008) também adverte que todas as modificações ocorridas desde os anos 90, decorrentes das novas legislações, de planos gerais e programas específicos, estão exercendo um papel ambíguo na vida social do país. Para o autor, o governo, envolto por um discurso retórico em defesa da qualidade do ensino e excelência da educação, da democratização da sociedade e do desenvolvimento social, tem tomado iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e tem implementado ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político-educacional orgânico. “A fala dos supostos responsáveis pelo bem público indica uma direção, mas a realidade das coisas caminha na direção inversa. Por isso mesmo, os espíritos ficam confusos, perdendo a lucidez na visão das coisas humanas (Severino, 2008, p.83).” Corre-se o risco, nesse contexto, de se perder o sentido da existência da universidade.

O debate sobre as atuais políticas educacionais e sua repercussão no universo da educação superior e na sociedade brasileira é responsabilidade de todos os atores que estão envolvidos no processo, ou seja, toda a nação brasileira, em seu compromisso com a qualidade da educação para o desenvolvimento de todos.

Após essa discussão, mostra-se evidente que para se democratizar a educação superior não é suficiente ampliar o acesso, mas também é preciso garantir a qualidade da educação para todos em todos os níveis de ensino, bem como a permanência e a conclusão do curso do universitário. Em relação a este último aspecto, entendemos que a política de assistência estudantil exerce um papel fundamental, sendo o psicólogo que nela atua um dos atores essenciais nesse processo. Por isso, trataremos em seguida deste tema.

1.3 A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior : das primeiras ações aos dias atuais

A história da assistência estudantil na educação superior acompanha a de constituição e estruturação das IES, tendo em vista que o estudante constitui um dos elementos essenciais no sistema de ensino e que sempre houve demandas de assistência, seja em saúde física e mental, seja em necessidades primárias como moradia e alimentação. Consequentemente, cada universidade possui percursos inerentes ao seu processo de desenvolvimento. Portanto, não pretendemos fazer uma análise detalhada e específica sobre a história da assistência estudantil, mas apenas um relato breve sobre alguns aspectos de sua constituição no Brasil.

A primeira medida de apoio a estudantes universitários encontrada neste estudo ocorreu no governo de Washington Luís, por meio do Decreto n 5.612, de 26 de dezembro de 1928 (1928), que autorizou o governo a criar a Casa do Estudante Brasileiro em Paris, a fim de facilitar a vida material dos estudantes brasileiros, abrindo crédito necessário para a sua construção. Percebe-se, porém, que a ação era voltada para o apoio a jovens estudantes da classe alta brasileira.

Em 13 de agosto de 1929 foi fundada a Casa do Estudante do Brasil no Rio de Janeiro, por um grupo de universitários cariocas. Sua primeira diretoria foi eleita pelos representantes das escolas que constituíam a antiga Federação Acadêmica do Rio de Janeiro. Getúlio Vargas, por meio do Decreto n 20.559, de 23 de outubro de 1931 (1931), doou à entidade dinheiro e objetos angariados em campanhas populares, mas recebia também uma subvenção anual do Ministério da Educação, além de outras doações e auxílios pleiteados ou recebidos espontaneamente (Poerner, 1968). Era uma entidade de filantropia privada, com o intuito de apoio e solidariedade aos estudantes da capital. Instituição de cunho beneficente, sem fins

lucrativos e sem conotação política ou corporativa. No governo de Getúlio Vargas, recebeu doações federais, mas se manteve sem finalidades políticas (Palavezzini, 2014).

De acordo com Poerner (1968), a Casa do Estudante do Brasil sediou a União Nacional do Estudante (UNE) por dois anos. Ocorreram divergências entre a Casa e UNE, pois a primeira pretendia que a última fosse uma de suas seções, desrespeitando as resoluções do 2º Congresso Nacional dos Estudantes. O conflito resultou no despejo da UNE das dependências da Casa. A UNE foi fundada em 12 de agosto de 1937, em ato solene, nesta instituição, com a presença e apoio do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Para o autor, a natureza meramente assistencial e demasiadamente governamental da Casa entrou em choque com a ideologia antifascista da UNE, constatada nas teses do 2º Congresso. Por isso, muitos contestam essa data de fundação e consideram o II Congresso Nacional dos Estudantes, ocorrido em dezembro de 1938, como marco da criação da UNE, argumentando que a primeira refere-se a uma entidade despolitizada, surgida na tentativa de controle dos estudantes por parte do governo (Araújo, 2007). A UNE teve e continua tendo contribuições importantes referentes à política educacional e, especificamente, à política de assistência estudantil, bem como um papel fundamental na construção dessas políticas.

Também no ano de 1929, foi fundada a Associação Universitária Mineira (AUM), sendo a primeira estrutura de assistência estudantil da Universidade de Minas Gerais (UMG). Consideramos importante ressaltar a história da assistência estudantil dessa universidade por dois motivos: um porque a pesquisa tem como público alvo os psicólogos que atuam na assistência estudantil de universidades federais mineiras; outro porque essa universidade foi uma das primeiras a serem criadas e que permanecem até os dias atuais. Quando surgiu, em 1927, o ensino era pago, dificultando o acesso da maioria da população. Entretanto, havia uma grande articulação na comunidade universitária pela assistência estudantil, apoiada pelo primeiro reitor, o professor Francisco Mendes Pimentel. A AUM prestava assistência médica,

odontológica, jurídica e material aos estudantes de baixa condição socioeconômica (Fundação Universitária Mendes Pimentel [FUMP], n.d).

Em 1930, Getúlio Vargas, um mês após assumir o poder, promulgou um Decreto que determinava a promoção automática dos estudantes. O Conselho Universitário da UMG resolveu não cumpri-lo, ocasionando tumulto que resultou em morte de um estudante e renúncia do então reitor. Anos após a saída de Mendes Pimentel, em 1936, o professor José Baeta Vianna criou a Assistência Universitária Mendes Pimentel (Aump), que assumiu as atividades da UMG (Muito além ..., 2010).

Nessa época, a assistência estudantil não era um direito, mas uma vergonha o estudante não conseguir manter-se na universidade por sua própria conta, tanto que a Aump tinha uma cláusula que estabelecia o compromisso de manter sob sigilo os beneficiários de empréstimos financeiros concedidos por sua Caixa dos Estudantes Pobres¹⁶, cuja gestão era dividida entre estudantes e professores (Muito além ..., 2010). De acordo com Portes (2003), os estudantes beneficiários geralmente eram provenientes do interior do estado de Minas Gerais, havia poucos nascidos em Belo Horizonte. Os dados indicam que 38,0% deles trabalhavam antes de entrarem para a universidade e 36,0% continuaram trabalhando após entrada nos cursos universitários, como forma de enfrentar suas necessidades, mas sendo o salário insuficiente para manutenção da vida universitária. Eram filhos de empregados públicos (escrivães do crime, professores, funcionários da Estrada de Ferro Central do Brasil, contador, funcionários dos correios, escriturário da prefeitura, maquinista, entre outros), ou de lavradores e operários.

¹⁶ Portes (2003) explica que pobres eram os poucos estudantes que não podiam arcar com os custos de estar na UMG, sejam os referentes às demandas do curso (matrícula, material, livros, mensalidade etc.); ou às externas a ele (moradia, alimentação, doenças, vestuário etc.). Essa pobreza está relacionada a posses materiais limitadoras ou impeditivas de uma participação econômica, política e cultural mais abrangente.

Normalmente, naquela época, a família elegia um membro para fazer curso superior com a esperança de melhorar o padrão de vida familiar e todos se empenhavam para a sua permanência e conclusão do curso, mas, às vezes, os esforços não eram suficientes e o estudante tinha de recorrer a empréstimos, em que havia o compromisso de honra de serem quitados, assim que ocorresse uma estabilidade profissional e financeira.

Em 1931, Francisco Campos, na gestão do Ministério da Educação e Saúde Pública, implementou três Decretos, instituídos todos no dia 11 de abril, que ficaram conhecidos como a “Reforma Francisco Campos”. O Decreto nº 19.850 estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do ministro em assuntos referentes ao ensino, não possuindo atribuições de ordem administrativa, mas podendo opinar em última instância sobre assuntos técnicos e didáticos (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, 1931). O Decreto nº 19.851 criou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que determinou o modo de organização técnica e administrativa das universidades, devendo os institutos isolados regerem-se pelos respectivos regulamentos em observância dos dispositivos desse Estatuto. O artigo 106 deste Decreto autorizava a matrícula de estudantes que não conseguiam pagar as taxas escolares, mas com a condição de indenização posterior e determina que o número de estudantes beneficiados não pode exceder a 10% dos alunos matriculados (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, 1931). Por fim, o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931 (1931), que dispõe sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro.

A Constituição Federal de 1934 determinou a educação como um direito de todos e o ensino primário gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos, apontando uma tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, de forma a torná-lo mais acessível. No artigo 157, prescreve que a União, os Estados e o Distrito Federal devem reservar uma parte de seus patrimônios territoriais para a formação de fundos de educação e que parte desses fundos deve ser aplicada em auxílios a alunos necessitados, por meio do fornecimento gratuito de material

escolar, bolsas de estudo e assistência alimentar, dentária e médica (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, 1934).

Ao retomarmos a história da assistência estudantil, não podemos deixar de citar as Repúblicas de Ouro Preto, que tiveram e ainda têm um papel social e histórico muito importante. Em 1897, a capital de Minas Gerais é transferida de Ouro Preto, até então chamada Vila Rica, para Belo Horizonte, provocando um esvaziamento populacional e, conseqüentemente, uma fartura de imóveis disponíveis na cidade. Muitas residências, então, foram cedidas ou ocupadas pelos estudantes, que as mantiveram. A partir de 1940, surgiram entidades de assistência estudantil com a função principal de comprar ou construir casas para estudantes. A Casa do Estudante de Ouro Preto e a Casa do Estudante da Escola de Minas compraram grandes casas que abrigaram várias repúblicas. Atualmente, a Universidade Federal de Ouro Preto possui em torno de 66 repúblicas em Ouro Preto, que são administradas pelos próprios estudantes, sem cobrança de aluguel (Machado, 2003).

No período populista (1945-1964), conforme mencionamos na seção anterior, ocorreu o surgimento de várias universidades e a federalização de grande parte delas. Esse processo de federalização trouxe consigo a gratuidade do ensino superior nesses estabelecimentos para os que comprovassem incapacidade de custeá-lo. A Universidade de Minas Gerais (UMG) iniciou esse processo em 1949 e em 1951 foi instituída a gratuidade de seu ensino (Fundação Universitária Mendes Pimentel [Fump], n.d).

A Constituição Federal de 1946 manteve a defesa da educação como um direito de todos e o ensino primário obrigatório e gratuito. Em relação ao ensino ulterior ao primário, definiu gratuidade para os que provarem falta ou insuficiência de recursos. No artigo 172, instituiu que cada sistema de ensino deve possuir, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional visando assegurar condições de eficiência escolar aos alunos necessitados (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946, 1946).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1961), versa sobre o acesso e permanência na educação superior e sobre a assistência estudantil. No artigo 83, em conformidade com o artigo 168 da Constituição, afirma a gratuidade do ensino público superior, tanto nas universidades quanto nos estabelecimentos isolados federais, para os que comprovarem falta ou insuficiência de recursos. No artigo 90, estabelece que cabe aos sistemas de ensino, em cooperação com outros órgãos ou não, prover, orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos estudantes.

Na Constituição Federal de 1967 há um retrocesso no que diz respeito à gratuidade do ensino superior para aqueles que provarem falta ou insuficiência de recursos financeiros, quando o artigo 168 determina que o Poder Público, sempre que possível, deverá substituir a gratuidade pelo regime de concessão de bolsas de estudo, exigindo o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior. Além de acrescentar, também, que o estudante deveria demonstrar efetivo aproveitamento para a concessão de bolsa. No 2º parágrafo do referido artigo foi prescrito que o ensino seria livre à iniciativa particular, a qual receberia amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos (Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, 1967). A partir de 1968, conforme mencionamos anteriormente, houve uma expansão de instituições de ensino superior do setor privado, com aquiescência e incentivo do governo federal, pois, além de atender ao propósito de modernização da sociedade e de desenvolvimento econômico, as faculdades isoladas dificultavam a mobilização política de estudantes, os quais representavam uma ameaça aos governos militares. Tanto que em 1969, o governo instituiu o Decreto-Lei nº 477 que coibia qualquer ato político de professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino público ou particular, com punições severas para quem infringisse essa lei, inviabilizando a existência da UNE (Decreto-Lei n 477, de 26 de fevereiro de 1969, 1969). Somente após o fim deste Decreto e reativação

da UNE, a luta Pró-Moradia Estudantil foi retomada, possuindo como marco a realização, em 1976, do 1º Encontro de Casas de Estudante no Rio de Janeiro (C. P. N. de Lima, 2002).

O fim do regime militar e a redemocratização política do país marcaram o surgimento de uma nova dinâmica do sistema de educação superior no Brasil e, conseqüentemente, uma nova fase na história da assistência estudantil. Destacaremos aqui dois marcos importantes: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, estabelecia a educação como direito de todos, como nos textos constitucionais anteriores. No entanto, pela primeira vez, é instituída como dever do Estado, que seria efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística. No artigo 206, prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996), prescreve, no artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um dos princípios em que o ensino deverá ser ministrado e, no artigo 4º, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística como um dever do Estado com a educação escolar pública. O atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, também é determinado como dever do Estado¹⁷, mas referente apenas à educação básica, não incluindo a educação superior. O artigo 70 compreende a concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas como uma das despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis e o artigo

¹⁷ O artigo 4º, inciso VIII, teve sua redação modificada pela Lei nº 12.796 de 2013.

71 estabelece que programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, a LDB preconiza o acesso à educação superior, mas a permanência, garantida por programas de assistência aos estudantes de vulnerabilidade social e econômica, ainda não está assegurada por lei, mesmo nos estabelecimentos públicos. Este é um dos pontos de discussão do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – Fonaprace.

Em meados de 1984, antes da promulgação da Constituição Federal, os Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES já se reuniam, por meio de encontros regionais e nacionais, para discutir as políticas de promoção e apoio aos estudantes, construindo documentos em que tais discussões eram expostas, visando à permanência na universidade. Em 1985, aconteceu o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, com a participação de representantes de 27 universidades brasileiras, possuindo como tema básico a análise da política de assistência e apoio ao estudante e ao servidor (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [Fonaprace], 2012).

Ao final desse encontro, foram elencadas três necessidades: 1) a instituição de um Programa na Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação que atendesse, com adequada dotação orçamentária, a área de apoio e promoção de estudantes universitários; 2) a criação de órgão, com atribuições análogas e recursos orçamentários próprios, voltado aos servidores técnicos administrativos das IFES; 3) a urgente manifestação do MEC sobre a alocação de recursos para os Restaurantes Universitários. A partir deste encontro, ocorreram vários outros de Pró-Reitores das regiões Norte-Nordeste, resultando na produção de documentos que apresentam sugestões para a implantação de ações concretas. Em 1987, ocorreu o II Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, em que foi deliberada a criação do Fonaprace, como órgão responsável pela discussão e

elaboração de propostas ao MEC referentes à política de promoção e apoio aos estudantes. Em 1989, foi criada a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, a fim de representar oficialmente as IFES na interlocução com o Governo Federal, com as associações de professores, de estudantes, de técnicos-administrativos e com a sociedade em geral (Fonaprace, 2012).

Na década de 90, o referido Fórum priorizou seu trabalho na identificação de dados que pudessem fundamentar a elaboração de uma proposta de política de assistência estudantil. Os encontros registraram a preocupação constante em conhecer o estudante das universidades públicas brasileiras. Então, no período de 1996 a 1997, surgiu a I Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, com a participação de 44 instituições (84,62% das IFES). A pesquisa demonstrou, entre outros dados, que 44,29% dos estudantes apresentavam demanda potencial por assistência estudantil, contrapondo-se ao discurso existente de que as universidades públicas eram, em sua maioria, ocupadas por estudantes provenientes de elites econômicas (Fonaprace, 2012). Essa pesquisa alicerçou uma minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em outubro de 1998 (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior [ANDIFES], 2011), cuja versão final foi encaminhada à ANDIFES em 4 de abril de 2001, estabelecendo diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos em assistência estudantil e demonstrando a necessidade de destinação de recursos financeiros para essa área (Fonaprace, 2012).

Ao final de 1999, houve uma reunião do Fórum em Brasília, em que esteve presente o Deputado Nelson Marchezan, relator do Plano Nacional de Educação- PNE, sendo-lhe solicitada a inclusão da assistência estudantil no Plano. O PNE foi aprovado em janeiro de 2001 com a incorporação da proposta do Fonaprace (Fonaprace, 2000).

Apesar da atuação política do referido Fórum, as IFES não conseguiram a liberação de verbas para a assistência estudantil por parte do Governo Fernando Henrique Cardoso. Nessa época, o apoio ao estudante era fornecido por meio de esforços pontuais de cada instituição, dependendo da sensibilidade dos gestores e do poder de persuasão dos setores de assistência estudantil para vê-la como investimento e não como gasto. Neste contexto, o Fórum constatou a necessidade de atualizar os dados sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES, bem como o Plano Nacional de Assistência. Sob orientação da ANDIFES e apoio da Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC, ocorreu a II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, realizada no período de novembro/2003 a março/2004, com a participação de 88,68% das IFES. Os resultados dessa pesquisa consolidaram os dados da primeira, reafirmando a importância de financiamento para a assistência estudantil das IFES (Fonaprace, 2012).

No período de 2003 a 2010, o processo de reestruturação e expansão das universidades foi estimulado com o reconhecimento da importância da Assistência Estudantil no contexto das IFES brasileiras. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, instituído pela Lei n.10.861, de 14 de abril de 2004 (2004), estabelece, em seu artigo 3º, que a avaliação das IES terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre as quais estão, obrigatoriamente, as políticas de atendimento ao estudante e a responsabilidade social da instituição em relação à inclusão social. Além disso, em 2007, com o Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007 (2007), foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), já abordado na seção anterior. Por meio dele, algumas universidades federais ampliaram sua oferta de cursos de graduação, visando atender às diretrizes de aumento de vagas de ingresso e de diversificação das modalidades de graduação.

Com a expansão crescente do ensino superior, a preocupação com o estudante universitário e as políticas de assistência estudantil tornaram-se cada vez mais relevantes. Em agosto de 2007, a ANDIFES lançou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, em dezembro do mesmo ano, foi instituído no âmbito da SESu como política de governo. Em 2010, o PNAES foi consolidado como programa de estado, instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e convertido em Programa Nacional de Assistência Estudantil, mantendo-se a mesma sigla (ANDIFES, 2011).

O PNAES norteia a política de assistência estudantil das IFES e tem como objetivo geral “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (ANDIFES, 2007, p.14). Busca fomentar programas e projetos nas IFES relacionados ao atendimento às necessidades dos estudantes de graduação apontadas nas pesquisas sobre o perfil dos mesmos, por meio de áreas estratégicas definidas. O Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (2010), definiu dez áreas em que devem ser desenvolvidas as ações da assistência estudantil: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche¹⁸, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. No PNAES, saúde física e mental constitui umas das linhas temáticas da área de permanência, juntamente com moradia, transporte, alimentação, creche e condições básicas para atender aos estudantes com deficiências. A área de permanência tem como órgãos envolvidos aqueles que tratam dos Assuntos Estudantis, do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Dessa forma, o PNAES estabelece como condição essencial para a permanência do estudante na universidade, o

¹⁸ As creches também são denominadas centros de educação infantil.

trabalho conjunto desses órgãos. Na assistência estudantil, o psicólogo constitui um dos profissionais importantes no desenvolvimento de ações que promovam essa permanência. No entanto, devido à complexidade dos fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos universitários, ressalta-se a importância do trabalho desse profissional em equipe com outros profissionais e a necessidade de articulação dessa equipe com os demais órgãos da universidade.

Outro marco histórico da assistência estudantil realizado pelo Fonaprace foi a realização, de outubro a dezembro de 2010, da III Pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Para realização dessa pesquisa, foi elaborado e implantado, pela equipe de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), o Sistema de Informação do Perfil do Estudante – SIPE – Brasil. A metodologia desse sistema permite a reaplicação da pesquisa em periodicidades menores, bem como a disponibilização de um relatório virtual interativo (além do relatório físico), que possibilita ao visitante do site efetuar levantamentos de dados, cruzamentos e mapeamentos (Fonaprace, 2012).

A partir de 2010, novos desafios surgiram para as IFES e para os profissionais que atuam na assistência estudantil por meio das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Nesse ano foi criado o Sistema de Seleção Unificada – Sisu, por meio da Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010 (2010), o qual constitui um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual são selecionados candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para assumirem vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas IES públicas participantes. Em 2012, com a Lei de Cotas, Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012), o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 (2012) e a Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012 (2012), o Sisu passou a ser regido pela Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012 (2012). Tanto a

Lei de Cotas quanto o Sisu contribuíram para ampliar o acesso e a inclusão de estudantes provenientes de camadas populares até então excluídas do Ensino Superior. Entretanto, os recursos para garantir a permanência desses mesmos estudantes não aumentaram na mesma proporção, fato que tem preocupado os gestores e profissionais da assistência estudantil e integrado a pauta das discussões do Fórum desde então.

Em agosto de 2014, atendendo a uma solicitação do então presidente da ANDIFES, o Fonaprace elaborou um documento relatando os principais assuntos em pauta no fórum e solicitando apoio da ANDIFES na resolução das questões apresentadas. Dentre esses assuntos encontra-se a preocupação quanto à potencialização, em 2015, da insuficiência de recursos financeiros para assistência estudantil já sofrida em 2014 com o aumento da adesão pelas IFES à Lei de Cotas. O Fórum sugere a criação de uma comissão composta pelo Ministério da Educação, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e de Administração das Instituições Federais de Ensino Superior (FORPLAD), Colégio de Pró-reitores de Graduação das IFES (COGRAD), ANDIFES e Fonaprace para revisão da planilha PNAES, formulada em 2008, e para propor nova fórmula matemática que atenda às necessidades de todo o sistema federal de ensino, diante da nova realidade das IFES decorrente do Sisu e da Lei de Cotas (Fonaprace, 2014). Essa é uma questão importante, uma vez que, depois de 2012, o governo não tem investido nas verbas do Reuni e PNAES de forma a acompanhar os avanços das políticas de acesso e um contingente cada vez maior de estudantes que necessitam dos auxílios financeiros da assistência estudantil tem chegado às IFES.

Outra questão exposta no documento foi a apresentação de um projeto para que a ANDIFES avalie a pertinência e a possibilidade de financiamento de um novo levantamento do perfil dos estudantes das IFES, tendo em vista que o último foi realizado em 2010. Além disso, também foi divulgada a criação do Observatório Nacional de Políticas de Assistência Estudantil pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, ao integrar informações

sobre perfil institucional, perfil do estudante e legislações/documentos, viabilizará o acompanhamento das políticas de assistência estudantil e proporcionará a formulação futura de indicadores importantes, que, por sua vez, fornecerão informações que nortearão tomadas de decisões com maiores chances de acerto. Outra reivindicação do documento refere-se à recomposição dos quadros de servidores técnico-administrativos nas IFES para atendimento à área de assistência estudantil, destacando como necessária a presença de psicólogos, assistentes sociais e psiquiatras nos *campi* universitários. O Fonaprace reconhece a relevância de tais profissionais para o desenvolvimento da política de permanência dos estudantes. Também defende que o Programa de Apoio Acadêmico (PAA), proposto pelo COGRAD, possui extrema importância para a redução da evasão e da retenção nas IFES, por meio do acompanhamento acadêmico dos estudantes e da implementação e/ou ampliação das atividades de monitoria e tutoria. Entretanto, afirma que os recursos do PNAES são escassos para atender a esse fim, sendo necessária a destinação de verba específica (Fonaprace, 2014).

A assistência estudantil é um canteiro de obras e um campo de luta em busca da efetivação da política de acesso, democratização e inclusão social das IFES, a qual não tem condições de ser concretizada sem uma política de permanência, por isso o Fonaprace também defende a construção de uma Política Nacional de Assistência Estudantil. No documento, expõe que objetiva elaborar e propor à ANDIFES uma “Política Nacional de Assistência Estudantil, que permita que o PNAES, enquanto mecanismo de financiamento da política, possa ser aplicado de forma efetiva no âmbito das instituições e se transforme em política de estado (e não de governo)” (Fonaprace, 2014, p.2).

Enfim, a história da assistência estudantil na educação superior brasileira está continuamente em construção por meio do trabalho de dirigentes, técnico-administrativos, docentes e discentes, tendo o psicólogo como um dos seus sujeitos participantes. Conforme afirma Washington Abadio Silva, Técnico em Assuntos Educacionais e Supervisor do Núcleo

de Assistência Estudantil (NAE) da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, em depoimento para a Revista Comemorativa de 25 anos do Fonaprace, “A Assistência Estudantil é obra de várias mãos, constantes e dedicadas, que traduzem em serviço a garantia de direitos dos discentes de nossas IFES (Fonaprace, 2012, p.198).”

Discentes que têm percebido a assistência estudantil como uma parceira que fornece as condições necessárias para sua permanência e seu melhor desenvolvimento acadêmico, tornando possível a tão sonhada conclusão de seu curso. Marília Zampieri da Silva, estudante do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, em depoimento à revista acima citada, representa os inúmeros estudantes assistidos quando afirma que “A assistência estudantil é algo essencial em minha vida acadêmica; é como um aliado que tenho ao meu lado para me ajudar nesse percurso acadêmico” (Fonaprace, 2012, p. 209).

Diversas ações políticas e sociais abordadas neste capítulo têm contribuído para a transformação da conjuntura da Educação Superior brasileira, a qual tem cumprido melhor o seu papel social. A assistência estudantil, por meio do apoio financeiro, educacional, psicológico e de saúde, tem possibilitado a permanência de estudantes oriundos de uma classe historicamente excluída do Ensino Superior e que sem tal apoio não conseguiriam dar continuidade a seus estudos. Muitos estudantes são os primeiros de seu círculo familiar a cursar uma universidade e a possibilitar um caminho de novas perspectivas financeiras, sociais e culturais a sua geração. Conforme depoimento de Isabel Angelim na citada Revista, “É por meio da Assistência Estudantil que filhos de lavadeiras, empregados domésticos, pedreiros, entre tantas outras profissões desvalorizadas pelo mercado conseguem concluir a tão sonhada formação universitária, iniciando aí o rompimento do ciclo de pobreza (Fonaprace, 2012, p. 197).”

Dessa forma, a Educação Superior cumpre melhor seu papel de contribuição social, no sentido de proporcionar melhoria na atual e futura condição de vida concreta dos estudantes, refletindo em sua rede social e familiar, e de colaborar para uma sociedade mais igualitária.

No próximo capítulo, abordaremos a relação entre a Psicologia e Educação no Brasil, destacando a presença da Psicologia Escolar na Educação Superior e na assistência estudantil.

2 O PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

“Melhor compreendendo o passado e seu processo de construção, certamente se tornará mais límpida a compreensão do presente, no qual o passado se encontra como uma determinação e base de sustentação.” (Antunes, 1996, p. 95).

No capítulo anterior, abordamos um breve histórico da educação superior e da assistência estudantil no Brasil, incluindo as políticas mais recentes de acesso, financiamento e democratização deste nível de educação, envolvendo as questões polêmicas que surgiram em torno delas e que ainda encontram-se presentes no debate sobre a educação superior, sendo compostas por outras não mencionadas, já que a realidade não é estática; é dinâmica e continuamente transformada. As discussões levantadas objetivaram apresentar o contexto sócio-histórico no qual o profissional psicólogo que atua na assistência estudantil está inserido, uma vez que, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, é preciso compreender a relação entre sujeito e contexto histórico, situando-o na complexidade das relações sociais (Meira, 2007).

Neste capítulo, trataremos da relação entre a Psicologia e Educação no Brasil, evidenciando o espaço da Psicologia na Educação Superior e na assistência estudantil. Ressaltamos que a divisão em seções tem apenas a finalidade didática de organização, para que se destaquem pontos importantes, proporcionando maior aprofundamento nos elementos escolhidos para a discussão.

2.1 Psicologia e Educação no Brasil

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil foi abordada por diversos autores (Patto, 1984; Cruces, 2003; Maluf, 2003; Cruces e Maluf, 2007; Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Neto, 2010; M. P. R. de Souza, 2010; Antunes, 2008, 2011; Barbosa, 2011¹⁹; Oliveira, 2011; Barbosa, 2012; Barbosa & Souza, 2012) com ênfases diferentes e contribuições importantes. Tal produção científica merece ser lida por aqueles que se interessam pela área. Aqui, pretendemos apenas traçar, em linhas gerais, o percurso trilhado pela Psicologia em sua relação com a Educação, por acreditarmos que a melhor compreensão da atualidade decorre da apropriação dos acontecimentos históricos que a constituem.

A relação da Psicologia com contextos educacionais é antiga, estreita e vem se consolidando a partir dos nexos que o conhecimento teórico estabelece com a prática e com as demandas da realidade concreta. De acordo com Barbosa e Souza (2012), diferentemente do que aconteceu em outros países, em que o campo da Psicologia Escolar e Educacional consolidou-se após a Psicologia propriamente dita, como sua derivação, no Brasil originou-se, desenvolveu-se e consolidou-se concomitantemente à Psicologia, sendo o campo educativo um dos primeiros a serem objeto de aplicação dos conhecimentos psicológicos.

Dessa forma, falar dessa relação significa remontar ao início da história da educação brasileira com a chegada dos jesuítas, que utilizavam conhecimentos e práticas psicológicas a fim de facilitar a catequização e de controlar os processos emocionais e o comportamento.

¹⁹ Deborah Rosária Barbosa, em sua tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP, *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (2011), defende a nomenclatura Psicologia Educacional e Escolar, ao invés da tradicionalmente empregada: Psicologia Escolar e Educacional. Embora concordemos com os argumentos da autora, nesta dissertação optamos por utilizar a clássica Psicologia Escolar e Educacional.

Obras desse período articulavam a educação ao fenômeno psicológico, tratando de temas como aprendizagem, motivação, jogos infantis, desenvolvimento psicológico, controle do comportamento, castigos e prêmios, dentre outros (Massimi, 1984; Cruces, 2003; Antunes, 2011; Barbosa, 2011; Oliveira, 2011; Barbosa & Souza, 2012). Portanto, os conhecimentos psicológicos eram utilizados como forma de manutenção da ordem social vigente e para implantação da educação jesuítica. Segundo Antunes (2011), as obras estudadas por Massimi (1984) foram escritas por membros das classes dominantes e refletiam seu interesse em aculturar os indígenas e promover uma formação “moral” das crianças para fins de controle social. No entanto, havia idéias contraditórias, refletindo as incoerências da colonização, manifestas em relações de acordo e de confronto com os interesses coloniais. Os saberes psicológicos desse período eram baseados no empirismo, mas constituíam uma das bases para dar sustentação teórica à Pedagogia.

No final do século XIX, ocorreram movimentos para a modernização do Brasil, movidos por ideais liberais, em que a Educação teve um papel fundamental, integrando a necessidade da Psicologia de fornecer fundamento científico para os novos fins e práticas educativas, resultando em um novo período na história da Psicologia, que gradativamente vai sendo reconhecida como ciência autônoma. Os ideais capitalistas ganham força e apontam para a necessidade de modernização por meio da industrialização, exigindo a formação de um novo tipo de homem, capaz de corresponder às novas exigências do modelo de produção e das relações de trabalho e cabendo à educação formá-lo (Antunes, 2008; 2011).

É importante dizer que no mundo, nesse mesmo período, foram desenvolvidas as diferentes escolas de pensamento no âmbito da Psicologia, tais como o Behaviorismo, a Gestalt, a Fenomenologia, a Psicanálise, o Humanismo, entre outras, encontrando-se, dentro delas, teóricos que também se preocupavam com a relação Psicologia e Educação, buscando atender às demandas da Educação a partir dos conhecimentos produzidos pela Psicologia

(Barbosa, 2011). Conhecimentos psicológicos que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos estavam penetrando e ganhando mais espaço no Brasil (Antunes, 2008).

Em 1890, foi fundado no Brasil o *Pedagogium*, que era um centro de produção de conhecimento e de estímulo para novas realizações educacionais, dentro do qual foi criado o primeiro laboratório de Psicologia do Brasil, planejado por Alfred Binet, criador da escala psicométrica de inteligência (Antunes, 2011). Neste centro, as pesquisas enfocavam o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem, além do uso de testes para avaliar ou medir características psicológicas (Barbosa, 2011).

Nesse período ocorreram várias reformas do ensino baseadas na Escola Nova²⁰, que elegia a Psicologia como um dos seus principais fundamentos e considerava os testes psicológicos e pedagógicos como os meios de racionalização da prática educativa. As escolas normais foram um dos alicerces da pedagogia escolanovista e tornaram-se o campo de excelência para o ensino da Psicologia, com a função de formar professores. Essas escolas foram fundamentais para o desenvolvimento da Psicologia como um todo e da Psicologia Educacional em particular. Os testes psicológicos foram muito difundidos, revistos, adaptados e aplicados nesse período, havendo os defensores desse instrumento como meio de organização escolar e os que faziam críticas ao seu uso e interpretação. A Psicologia nessa época atendia bem ao propósito liberal que, no campo educacional, defende a independência da escola frente aos interesses de classe, religião ou política (Cunha, 2007). Entretanto, como a contradição encontra-se imbuída no cerne da sociedade, também havia propostas

²⁰ A Escola Nova constituiu um movimento de intelectuais que, no período entre 1920 e 1930, defendia a democratização do acesso à educação pública de qualidade como motor do desenvolvimento econômico e social, preconizava o ensino prático que favorecesse o desenvolvimento e a descentralização do ensino, sendo o aluno o foco central. Além disso, exigia uma reforma educacional que aplicasse teorias da psicologia à educação. Esse movimento abriu portas à atuação profissional do psicólogo nas escolas (Barbosa, 2012).

progressistas e democráticas que não se alinhavam com os interesses liberais, como as de Bomfim, Pernambucano, Antipoff e Aníbal Teixeira (Antunes, 2011).

No período de 1830 a 1962, a Psicologia consolidou-se como área de conhecimento e prática, ampliando seu campo de ação da Educação para o trabalho e a clínica. Entretanto, a Educação ainda era a principal base da Psicologia, as ações no campo do trabalho e da clínica originavam-se de questões ou demandas educacionais. Diversos serviços de natureza educacional possuíam a Psicologia como uma das suas modalidades de atendimento (Antunes, 2006; 2011).

Conforme destaca Antunes (2011), “Pode-se afirmar que o principal fundamento científico da Educação era a Psicologia e, ao mesmo tempo, que o principal campo sobre o qual a Psicologia se desenvolveu foi o educacional” (p. 23). Entretanto, a autora pondera que essa relação, da forma como foi estabelecida nesse período, criou um psicologismo, que reduziu a compreensão do processo educativo à dimensão psicológica, desconsiderando outros fatores decorrentes do processo de escolarização, os quais provocavam o fracasso escolar. Aponta o psicologismo como um dos determinantes de atribuir ao aluno a origem dos problemas que residiam, na verdade, no processo de escolarização.

A partir de 1930, ocorreu o crescimento das ideias sobre educação especial, da influência da psicanálise e das contribuições estadunidenses no interior da Psicologia chamada Psicologia Educacional. Em acordo com os ideais escolanovistas, o foco residia no aluno, com estudos realizados seja pelas vias psicométricas ou psicanalíticas. Também havia interesse em classificar os chamados desajustados, considerados anormais e em encontrar formas de educá-los. Assim, a Psicologia Escolar e Educacional se ergueu, em termos práticos, a partir de uma série de influências: dos pressupostos teóricos e práticos que aliavam Psicologia pedagógica, Psicologia infantil empirista e Escola Nova; do avanço dos testes e

orientações clínicas das crianças-problema; e do pensamento higienista e eugenista²¹ (Barbosa, 2012). Conforme nos mostra a autora, os primórdios do desenvolvimento dessa área no Brasil ocorreram “a partir da constituição do seu campo de interesse, foco e atuação, especificamente com vistas ao *ajustamento*, *disciplinarização* e *normatização*, pois o enfoque inicial era a identificação e o tratamento das crianças ditas *desviantes*” (Barbosa, 2012, p.116).²²

Aqui a Psicologia é colocada no lugar de ciência que pode “contribuir com ‘o escolar’ de forma classificatória e discriminatória” (Barbosa, 2012, p.117), erguendo-se as bases para a transformação da Psicologia educacional em Psicologia “*do*” escolar, que se consolidará no período após a profissionalização.

Em 27 de agosto de 1962, por meio da Lei 4119, a profissão do psicólogo foi reconhecida e o curso de Psicologia estabelecido com seu currículo mínimo. Entretanto, logo após, em 1964, ocorreu o golpe militar, instaurando a ditadura e interferindo em vários setores da sociedade, dentre eles a educação. A Psicologia foi uma das disciplinas retiradas do currículo da educação básica de 2º grau, juntamente com as demais humanistas, como a Filosofia e a Sociologia. Ocorreu a Reforma Universitária que ampliou o ensino superior via privatização e muitos cursos de Psicologia surgiram em instituições privadas, muitos com

²¹ O higienismo compreendia que as causas das doenças eram decorrentes da desorganização e mau funcionamento social, cabendo à Medicina refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais, visando neutralizar todo perigo possível. De acordo com a concepção higienista, não era possível construir uma grande nação com uma raça inferior, contaminada pela mestiçagem. Neste aspecto, fundamentou-se na eugenia, ciência que trata dos fatores capazes de aprimorar as qualidades hereditárias da raça humana (Mansanera & Silva, 2000).

²² Grifos da autora.

formação precária (Antunes, 2011). Ao se criar os cursos de Psicologia, as múltiplas influências de formação e de atuação do período anterior permaneceram e a Psicologia, em sua relação com a Educação, continuou no papel de classificar, orientar e tratar de crianças-problema, iniciando-se a produção de laudos de crianças em idade escolar para fins de encaminhamento às denominadas escolas especiais e, posteriormente, às classes especiais (Barbosa, 2012).

A partir da década de 60, com a ampliação do sistema educacional trazendo mudanças significativas para o contexto escolar, a Psicologia passou a estar mais sistematicamente presente nas escolas como prática profissional. Na relação entre a Psicologia e Educação havia uma forte influência dos modelos biológicos e físicos da ciência, que orientavam a busca de causas orgânicas e patológicas para os problemas escolares. O espaço escolar era visto como lugar propício para prevenir desajustes e para o ajustamento social. O modelo médico de atuação era priorizado, com ênfase no diagnóstico e no atendimento individualizado (Marinho-Araújo & Almeida, 2014). Tal prática era respaldada cientificamente pelos critérios positivistas de neutralidade, classificação e quantificação (Massimi, 2004) e fundamentada na teoria da carência cultural, segundo a qual os problemas de aprendizagem eram explicados por meio dos déficits cognitivos, intelectuais, linguísticos e culturais apresentados pelas crianças de classes sociais desfavorecidas (Patto, 1984; M. P. R. de Souza; 2002). Essa teoria torna-se a principal explicação para o fato de as crianças não aprenderem na escola e surgem, então, os programas educacionais de educação compensatória. Nesse período, cresce a oferta de serviços de Psicologia escolar no âmbito de secretarias municipais de Educação, os quais, em grande parte, baseavam-se no trabalho psicométrico e/ou no tratamento clínico dos problemas de aprendizagem (Barbosa, 2012).

A partir de 1970, surgiram diversas críticas dirigidas à relação que a Psicologia tinha estabelecido com a Educação, inclusive por educadores que criticavam o psicologismo.

Alguns psicólogos também começaram a criticar a teoria da carência cultural, a atuação da Psicologia Escolar na perspectiva clínica e os referenciais psicometristas, uma vez que contribuíam para uma visão superficial do processo educacional ao desconsiderar os fatores sociais e pedagógicos como também determinantes dos problemas escolares (Barbosa, 2012).

Um movimento geral de crítica à Psicologia como ciência e profissão teve início a partir da década de 80, buscando-se concepções teóricas que considerassem a complexidade do psiquismo em sua relação com a realidade concreta de vida, bem como práticas comprometidas com essa realidade. A relação da Psicologia com a Educação foi apenas uma das expressões desse movimento. Este processo de discussão no interior da Psicologia estava em consonância com a conjuntura política nacional da época de intensificação de diversos movimentos sociais (trabalhadores, metalúrgicos, professores) pela redemocratização do Estado brasileiro, incluindo também o movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política. Lutava-se, ainda, por uma nova Constituição que fosse condizente com os ideais democráticos (Souza & Rocha, 2008; Souza, 2010; Antunes, 2011).

A tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981 e publicada em livro com o título “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” foi um marco na crítica à Psicologia Escolar hegemônica em suas bases epistemológicas e finalidades, mostrando que o fracasso escolar não era o resultado das condições intrínsecas à criança, mas produzido pelas e nas relações escolares. (Souza & Rocha, 2008; Antunes, 2011). Diversos outros trabalhos, como os da própria Patto (1984;1992) e de Ivonne Khouri (1984) também fortaleceram esse movimento de crítica, contestando os referenciais teóricos e práticos da Psicologia Escolar classificatória e disciplinatória, que cumpria papel de ajustamento escolar (Souza & Rocha, 2008; Antunes, 2011; Barbosa, 2012).

A partir desse movimento crítico, um novo modelo teórico-prático na relação Psicologia e Educação originou-se e está ainda em processo de construção: o modelo crítico.

Nele, a preocupação com os processos educativos, vistos de modo mais amplo e com as relações constituídas no interior da escola substituem a visão individualista da Psicologia Escolar e Educacional até então hegemônica (Barbosa, 2012). Essa visão mais ampliada do processo educacional requer a percepção de todos os personagens do universo escolar, das relações intraescolares estabelecidas e das políticas públicas educacionais, consideradas na perspectiva das condições econômicas, sociais, culturais e políticas do contexto em que se encontram em determinado momento.

Desde então, ocorreram vários avanços que contribuem no processo de construção desse novo modelo. Houve um crescimento de produções científicas relacionadas a vários temas da Psicologia Escolar e Educacional. Em 1990, aconteceu o primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), ao final do qual foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Esta entidade e sua Revista têm contribuído, desde então, no debate acerca da identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos aplicados à área e das diversas possibilidades de atuação em espaços educacionais (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Barbosa, 2012). O CONPE, a partir de então, é realizado de dois em dois anos, oportunizando o debate teórico-prático das questões que tratam o referido campo.

Após mais de 30 anos de surgimento da relação entre Psicologia e Educação a partir de um modelo crítico, pesquisas constataam a existência concomitante de práticas tradicionais, associadas, principalmente, à dimensão psicoeducativa do contexto escolar, e de práticas “emergentes”, que incluem a dimensão psicossocial do trabalho do psicólogo na escola (Martínez, 2009).

A pesquisa de Souza & cols. (2014), cujo objetivo foi identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas por psicólogos alocados nas Secretarias de Educação de sete estados brasileiros, verificou tanto práticas e concepções com indícios de criticidade, quanto práticas

fortemente identificadas com concepções tradicionais e individualizantes; entre estas, algumas ainda exclusivamente pautadas no atendimento clínico e na avaliação psicológica de alunos.

É preciso considerar que apenas a constatação da prática não é suficiente para identificar a ação como tradicional ou emergente, uma vez que, conforme esclarece Oliveira (2011), é a maneira pela qual essa ação é compreendida e desenvolvida pelo psicólogo em seu cotidiano, atrelada às concepções que a orientam e aos desdobramentos que oportuniza, que indicará se possui um caráter inovador ou não. Assim sendo, até mesmo a avaliação e diagnóstico de alunos com queixas escolares pode se configurar como de natureza emergente.

Tendo em vista a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional na perspectiva crítica²³ é essencial a preocupação com a formação acadêmica e continuada do psicólogo escolar. A esse respeito, Facci e Silva (2014) defendem que os cursos de graduação precisam formar profissionais capazes de criticar o modelo clínico e patologizante que historicamente caracterizou a atuação do psicólogo na Educação. Para tal é fundamental uma formação teórica consistente, que tenha condições de orientar a prática de modo sólido e eficaz.

De acordo com M. P. R. de Souza (2010), a atuação do psicólogo diante do processo educativo deverá levar em conta o compromisso com a luta por uma escola democrática e por uma educação de qualidade social; a ruptura com a visão adaptacionista de Psicologia; o conhecimento das políticas públicas educacionais e de suas repercussões na vida escolar quando no trato das queixas escolares. A formação continuada é essencial para que esse

²³ Baseada nas contribuições de Meira e Tanamachi, M. P. R. de Souza (2014b, p. 26) elenca os principais subsídios de uma perspectiva crítica em Psicologia: “a) concepções progressistas de Educação que, criticamente, buscam entender o homem concreto como produto das relações sociais; b) pressupostos teórico-metodológicos que permitem analisar criticamente temas e teorias da Psicologia, buscando explicar o homem como um ser social e histórico; c) concepções críticas em Educação e em Psicologia que apresentam respostas para a dicotomia posta entre sociedade e indivíduo.”

profissional desenvolva competências para uma atuação transformadora e que contribua para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Somente por meio da articulação teoria e prática, pesquisa e intervenção, é possível dar conta da complexidade de demandas que se apresentam ao psicólogo tanto no contexto da Educação Básica, quanto na Educação Superior. Diversos autores, entre eles Marinho-Araújo e Neves (2007) e Sampaio (2007), têm abordado esse tema e sua importância é de consenso geral.

Outra importante questão que merece destaque quando se trata da história da Psicologia em sua relação com a Educação é a atual luta pela inserção de psicólogos na rede pública de Educação Básica. A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) está à frente da proposição de um relevante Projeto de Lei apresentado à Câmara dos Deputados (PCL 60/2007) que “Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica” e que se tornou substitutivo ao PL 3688/2000, durante a tramitação pelo Senado, após sugestões da entidade e do Conselho Federal de Psicologia (Câmara dos Deputados, n.d). Atualmente, o projeto já foi aprovado por três Comissões da casa: Seguridade Social e Família (CSSF), Educação e Cultura (CEC), Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e aguarda apreciação no Plenário da Câmara (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 2015).

Dessa forma, percebe-se que a história da relação entre Psicologia e Educação está em curso, com todas as contradições, conquistas, embates e lutas que a constituem. Como afirma Barbosa (2012), “estamos ainda em um tempo de reconfigurações, olhando para nosso passado tentando avaliar o presente com a finalidade de renovar nossas teorias e práticas no futuro” (p.120). Nesse tempo de reconfigurações, também novas configurações estão surgindo, entre elas a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, que abordaremos em seguida.

2.2 A Psicologia na Educação Superior

Conforme vimos na seção anterior, a história da relação entre Psicologia e Educação foi construída e consolidada tendo como nível de ensino primordial a Educação Básica, visto que a inserção dos conhecimentos psicológicos na Educação tinha como foco os processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantis.

O reconhecimento da existência de outros ambientes institucionais, além das escolas, também revestidos da função educativa e vistos como espaços potenciais para o desenvolvimento humano tem promovido a expansão da Psicologia Escolar. Assim, tem-se percebido pesquisas e possibilidades de atuações em centros de educação infantil (Costa, 2010; Costa & Guzzo, 2006; Vectore & Maimone, 2007; Vectore, 2010; Yokoy & Pedroza, 2005), junto à terceira idade (Mira, Tardin & Pedroza, 2007), em cursos pré-vestibulares (P. F. S. Lima, 2005; Maynhone, Santos & Marinho-Araújo, 2007), abrigos (Vectore, 2007; Vectore & Carvalho, 2009), organizações não governamentais (Dadico & Souza, 2010; Soares & Marinho-Araújo, 2010), e outros ambientes com função educativa. Dentre esses contextos educativos, o que nos interessa neste trabalho são as possibilidades de atuação na Educação Superior, sobre a qual tem se lançado maior interesse na atualidade e desponta-se como contexto de produção e atuação do psicólogo.

A Educação Superior no Brasil nas últimas duas décadas tem se expandido de forma acelerada. Segundo dados do Censo da Educação Superior em 2010, o número de matrículas nos cursos de graduação aumentou em 110,1% nos últimos dez anos. O setor público apresenta uma significativa expansão nesse período, tanto na categoria Federal quanto Estadual, que assistem a um crescimento no número de matrículas de 85,9% e 66,7%, respectivamente. Esse processo de expansão quantitativa da Educação Superior tende a uma provável permanência devido a vários fatores, tais como o crescimento econômico brasileiro,

que exige mão de obra mais especializada, e as políticas governamentais recentes de expansão de oferta de vagas e de incentivo ao acesso e permanência no ensino superior (INEP, 2011a). Além disso, acrescenta-se o fato de o Brasil ter uma população de aproximadamente 25 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, ou seja, em idade de demanda para o ensino superior, que ainda não tiveram a oportunidade de realizá-lo (A. de P. Franco, 2008).

Somadas à expansão quantitativa, as políticas atuais de democratização da Educação Superior, como a política de cotas e as políticas de assistência estudantil, possibilitaram a constituição de um novo panorama com o maior ingresso de estudantes que, até então, eram bem pouco presentes neste âmbito, tais como os de classes menos favorecidas, afrodescendentes e indígenas. Esses e outros a quem Sampaio (2010) chama “não-tradicionais”, como os mais velhos, os que já constituíram família, as jovens mães, os trabalhadores, os deficientes, “trazem, para o espaço acadêmico, expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ecoar e ser objeto de escuta para que as políticas planejadas para a universidade contemplem a diversidade que ela abriga, sem silenciar discursos, saberes e histórias” (p.100).

Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) desenvolveram um estudo que visava analisar as produções científicas sobre a Educação Superior que possuíam as temáticas corpo docente, corpo discente e processo ensino-aprendizagem. As autoras verificaram que a maioria dos trabalhos refere-se a aspectos relativos aos estudantes e apontam para a necessidade de se desenvolver mais pesquisas acerca de grupos de “estudantes não-tradicionais”, aqueles com idades acima da média da maioria dos universitários, de forma a conhecer natureza e a dinâmica das suas experiências.

A Educação Superior, além de ter a função de formar sujeitos para exercer com competência técnica e compromisso social e ético uma profissão, é responsável pela formação integral dos estudantes, tornando-os cidadãos conscientes e engajados com a transformação da

sociedade em que vivem, comprometidos com o combate às injustiças sociais, à desigualdade, à violência, à exclusão e a qualquer forma de preconceito. O psicólogo escolar deve coadunar-se com esse propósito e atuar de modo a proporcionar as contribuições que a Psicologia pode oferecer, como ciência e profissão, para o alcance dessa função. É nesse contexto e com esse compromisso que o psicólogo escolar constrói sua prática, enfrentando e superando os desafios inerentes a ela e sendo orientado pelas concepções teóricas que a sustentam.

A Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a qualidade do ensino superior por meio de pesquisas, estudos e práticas que focalizem os processos de ensino-aprendizagem, os processos psicossociais e de desenvolvimento humano e social constituídos nesse espaço educativo (Bisinoto e Marinho-Araújo, 2011; Guzzo, 2008; Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011; Santana, Pereira & Rodrigues, 2014; Souza & Santana, 2013; Zavadski & Facci, 2012). Assim como esses autores, acreditamos que este nível de ensino seja um espaço privilegiado para o psicólogo escolar contribuir com o processo de desenvolvimento humano. A Psicologia Histórico-Cultural, tendo Vigotski (2000, 2003) como um de seus principais teóricos, considera o desenvolvimento como um processo formado nas relações entre os sujeitos e os contextos histórico-culturais nos quais ocorrem produção e negociação de significados que orientam as ações.

Dessa forma, podemos observar que o contexto educativo, em especial a Educação Superior, por ser constituído de inúmeras relações dialógicas e intensos processos de significação, torna-se um espaço propício para gerar desenvolvimento humano e profissional. Conforme afirmam Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), o psicólogo escolar atuante nesse contexto deve possuir uma fundamentação teórica sobre o desenvolvimento humano adulto e procurar planejar intencionalmente suas ações de forma ampliada e coletiva nos âmbitos institucional e sociopolítico das IES. Para tal embasamento teórico, a teoria Histórico-cultural apresenta-se como pertinente, tendo em vista que compreende o desenvolvimento humano

como um processo histórico, cultural e social constituído pelas condições socioculturais partilhadas nas relações entre os sujeitos, em interdependência com o funcionamento orgânico. Portanto, leva em consideração os diversos fatores envolvidos nos processos de desenvolvimento humano e tem condições de abarcar melhor a complexidade das relações existentes no contexto universitário.

Ao fazer uma revisão preliminar sobre a articulação da Psicologia Escolar com a Educação Superior, Oliveira (2011) constatou o envolvimento com questões como: transição, adaptação e integração do estudante à Educação Superior; rendimento e desempenho acadêmico; compreensão da leitura e escrita; estratégias de aprendizagem; o papel da motivação e da criatividade, entre outras questões, observando que o foco centra-se essencialmente no estudante.

Na literatura científica brasileira, encontra-se uma gama de artigos científicos, em diversas áreas, não somente na Psicologia, tendo estudantes universitários como público alvo. Em relação à área da Psicologia Escolar e Educacional, as investigações de Oliveira, Catolice, Joly e Santos (2006), de Oliveira e cols. (2007) e de Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Neto (2010) constataram que os estudantes universitários foram os participantes mais frequentes nas pesquisas.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) afirmam que em uma rápida análise é possível identificar, a partir de 2006, pelo menos um trabalho em cada número da Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional relacionado à pesquisa e/ou intervenção de Psicologia Escolar na Educação Superior. As autoras alegam que a produção acadêmica nesta área tem apresentado pesquisas e intervenções com temas variados relativos a questões como criatividade; perfil discente; relações interpessoais; estratégias de aprendizagem e métodos de estudo; adaptação, integração e rendimento acadêmico; interesses

profissionais, vivências acadêmicas e mercado de trabalho; leitura, escrita e compreensão textual; saúde de professores universitários, entre outros.

Observamos na literatura sobre o assunto que prevalecem estudos relativos ao estudante universitário e ao seu processo educativo, sendo ainda pouco investigada a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior frente às diversas demandas. Entretanto, apesar de a Psicologia Escolar ainda ser pouco investigada como campo de atuação e haver pouca produção científica sobre o assunto, existem alguns autores que abordam o tema, apontando diversas possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Caixeta e Sousa, 2013; Facci, 2009; Marinho-Araújo, 2009; Martínez, 2010b; Oliveira, 2011; Santana, Pereira & Rodrigues, 2014; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Moura e Facci, 2013; Oliveira, 2011; Sampaio, 2011; Santana, Pereira e Rodrigues, 2014; Souza e Santana, 2013; Zavadski e Facci, 2012; Witter, 2007). .

Uma dessas possibilidades é a formação continuada de professores e técnicos (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Caixeta e Sousa, 2013; Facci, 2009; Marinho-Araújo, 2009; Martínez, 2010b; Oliveira, 2011; Santana, Pereira & Rodrigues, 2014; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Moura e Facci, 2013; Zavadski e Facci, 2012).

Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) afirmam que a intervenção do psicólogo escolar na formação docente na Educação Superior pode ocorrer na forma de acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, como formação continuada, como apoio à revisão e ressignificação das concepções dos professores e reformulação de suas práticas, entre outras.

Moura e Facci (2013) acreditam que o psicólogo pode auxiliar os professores a compreender o processo de ensino e aprendizagem, de aquisição de conhecimentos científicos e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus educandos, propondo ações como encontros periódicos com os docentes, grupos de estudo, palestras e participação na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos.

Facci (2009) propõe a atuação do psicólogo na formação continuada dos professores por meio da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando a importância da intervenção do professor no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes. Tal intervenção deve ser feita de maneira intencional, consciente e dirigida para que o estudante tenha elementos para conhecer de forma crítica a realidade social e, assim, promover seu desenvolvimento pessoal.

Zavadski e Facci (2012) também destacam a contribuição do psicólogo na Educação Superior no entendimento acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem de adultos, com ênfase na formação dos conceitos. Para as autoras, toda apropriação de conhecimento, adquirida por meio dos processos escolares, promove o desenvolvimento. Dessa forma, cabe à escola sugerir tarefas cada vez mais complexas para os estudantes, proporcionando os recursos culturais necessários para a resolução delas.

O Ensino Superior já traz consigo uma complexidade característica que o diferencia do Ensino Médio. O estudante deve tornar-se mais responsável por organizar e gerenciar seus estudos e precisa lidar com um número maior de disciplinas e atividades acadêmicas que, por sua vez, requerem habilidades específicas (como leitura e escrita), que devem ser aprimoradas nesse nível de ensino. Esse aprimoramento não acontece “naturalmente”; ele é desenvolvido por meio da mediação do professor a partir das atividades propostas.

A respeito do aprimoramento de tais habilidades, Sampaio (2011) menciona a orientação acadêmica como um campo específico de pesquisa e ação profissional do psicólogo no contexto educativo da Educação Superior. A orientação acadêmica constitui uma tarefa muito mais ampla e abrangente do que a orientação profissional e envolve várias ações que garantam ao estudante informação e formação necessárias à vida universitária. É uma proposta de orientação ativa e coletiva, em que o estudante deve reconstruir seu percurso escolar antes do seu ingresso na universidade e partilhar suas experiências com um grupo de

referência, sendo orientado por um professor. O psicólogo, neste caso, teria a função de “formar os docentes para realizar a orientação, acompanhá-los em suas eventuais dificuldades, fomentar a sistematização, a análise, a circulação e o debate dos resultados e participar de estruturas de gestão responsáveis por promover essa atividade central para a vida universitária” (p.227).

Martínez (2010b) expõe três formas de atuação do psicólogo escolar na formação continuada de professores da Educação Básica que também podem ser aplicadas à Educação Superior. A primeira é conduzir e aprofundar as bases teórico-conceituais que sustentam a proposta pedagógica, por meio de grupos de estudo sobre a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Outra forma é o incentivo e mediação das reflexões críticas sobre a própria prática, a partir dos fundamentos conceituais assumidos na proposta pedagógica, promovidas em atividades de coordenação coletiva e em espaços de preparação pedagógica. A terceira ação refere-se à realização de projetos e pesquisas em sala de aula, desenvolvidos com professores, por meio de espaços de diálogo e troca de experiências essenciais para a construção de novos significados e sentidos em relação ao trabalho docente.

Acreditamos ser importante conhecer o que os professores pensam sobre o trabalho do psicólogo escolar na Educação Superior, de forma a construir com eles um espaço de interlocução e desenvolvimento conjunto de propostas que venham a contribuir, de maneira mais eficaz, para a promoção da qualidade da educação. Zavadski e Facci (2012) entrevistaram 20 professores de uma IES privada da região sudoeste do Paraná, no ano de 2009, e observaram que os professores atribuem ao psicólogo três frentes de atuação: junto aos docentes, junto aos acadêmicos e institucionalmente. O que chamou a atenção das autoras é que quase metade das respostas remetia ao trabalho do psicólogo como agente auxiliador do professor nos mais diversos contextos, indicando contribuições em relação à interação professor e alunos, às estratégias de ensino e à compreensão das dificuldades de

aprendizagem dos alunos. Percebe-se, com tais resultados, que a ligação entre o psicólogo e o educador, na visão deste, é o estudante.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) também desenvolveram um estudo que visava, dentre outros objetivos, verificar as percepções dos professores e coordenador de um curso de licenciatura na área das ciências exatas de uma IES pública sobre as possíveis contribuições do psicólogo escolar na Educação Superior. As autoras notaram o desconhecimento dos professores e coordenador sobre a atuação do psicólogo escolar. Na concepção inicial dos entrevistados, o psicólogo seria um professor de “Psicologia da Educação”, e não um profissional inserido e atuante na instituição. Ao serem abordados sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na instituição, os entrevistados atribuíram significados que evidenciavam o atendimento a alunos com dificuldades, não fazendo relação com nenhum outro fator que compõe o processo educativo.

De acordo com as autoras, a entrevista gerou o interesse dos entrevistados em conhecer mais sobre a atuação da Psicologia Escolar. As autoras defendem que a realização de pesquisa e avaliação institucional constitui uma possibilidade de intervenção na produção de significados acerca do tema a ser investigado, revendo o papel de cada sujeito envolvido no processo educativo, inclusive a função do psicólogo escolar. De fato, a pesquisa tornou-se interventiva na medida em que proporcionou aos professores pensarem sobre o papel do psicólogo escolar e lhes possibilitou que conhecessem diferentes possibilidades de atuação desse profissional. A pesquisa e avaliação institucional puderam ser utilizadas como ferramenta de interlocução entre o psicólogo escolar e os diversos sujeitos que compõem a instituição e como ponto de partida na construção coletiva de um processo educativo qualitativamente superior.

Destacamos na atuação do psicólogo com a formação continuada dos professores a constituição de espaços que possibilitem pensar o que é ser professor da Educação Superior

hoje. Em um contexto em que a lei é produzir ou morrer²⁴, a educação é vista como mercadoria e o professor um vendedor desesperado que depende de sua venda para garantir sua sobrevivência. É preciso resgatar a valorização do docente como mediador no processo de formação integral do estudante. Portanto, concordamos com Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) quando afirmam que um dos objetivos do psicólogo escolar é construir, com os professores, espaços de discussão e reflexão do que significa ser professor de Ensino Superior, de seu papel mediador na formação dos estudantes e das concepções que orientam suas práticas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, para o desenvolvimento humano e profissional dos estudantes.

Outro eixo de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior é na gestão institucional e na participação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) por meio de assessoria na elaboração, implementação e avaliação permanente (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Caixeta e Sousa, 2013; Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo e Bisinoto, 2011; Oliveira, 2011; Souza e Santana, 2013).

Marinho-Araújo (2009) esclarece que, atuando na dimensão de Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais, o psicólogo pode participar da elaboração e revisão do PDI, bem como acompanhar seu processo de apropriação e avaliação pelos sujeitos da instituição, inclusive como membro da comissão de avaliação. Além disso, também pode implementar projetos educacionais que impactem a dinâmica institucional, assessorar na definição e reformulação dos perfis docentes, discentes e técnicos e na ambientação de novos docentes e técnicos.

²⁴ A famosa máxima *publish or perish*, no meio acadêmico, data da primeira metade do século XX (Plume, A. & van Weijen, D. (2014). Publicar ou perecer? O crescimento do autor fracionado. Acesso em 02 de dezembro de 2015. Disponível em <http://blog.scielo.org/blog/2014/10/02/publicar-ou-perecer-o-crescimento-do-autor-fracionado-publicado-originalmente-na-newsletter-elsevier-research-trends-issue-38/>).

Uma possibilidade de atuação do psicólogo no sentido de contribuir na construção do PDI da IES seria por meio da coordenação de projetos de pesquisa e intervenção que possibilitassem a caracterização da população estudantil e o levantamento de questões relativas a essa população.

Souza e Santana (2013) relatam que para o desenvolvimento de um Núcleo de Apoio ao Discente (NAD) de uma IES privada, localizada no estado de Goiás foram contratados dois psicólogos escolares que elaboraram um projeto de atuação baseado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, abrangendo uma série de ações que envolviam gestores, corpo docente, funcionários técnico-administrativos e discentes. A primeira ação desenvolvida por eles no NAD foi a realização de uma pesquisa, com apoio dos coordenadores e professores dos cursos, a fim de conhecer o perfil sócio-demográfico e cultural dos discentes e suas percepções acerca do curso no qual estavam inseridos. Por meio dessa experiência profissional compartilhada pelos autores, notamos duas possibilidades de atuação do psicólogo escolar: a elaboração de projeto de atuação em consonância com o PDI e o desenvolvimento de pesquisas. Percebemos que ao desenvolver pesquisas como a realizada pelos autores, o psicólogo escolar pode obter subsídios que contribuam para mediar o diálogo e a reflexão junto ao corpo docente a respeito dos discentes e para buscar coletivamente estratégias de enfrentamento e superação da situação abordada pela investigação.

A realização de pesquisas de naturezas diversas e o envolvimento em publicações científicas constituem outra ação do psicólogo escolar no contexto do Ensino Superior (Oliveira, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Santana, Pereira e Rodrigues, 2014; Souza e Santana, 2013; Witter, 2007). Por meio de pesquisas desenvolvidas com o corpo discente, docente e técnico, é possível que o psicólogo tenha condições de melhor avaliar diversos fatores inerentes ao processo educativo para, a partir dos resultados, propor programas e projetos inovadores, que objetivem a melhoria da qualidade da educação, otimizem os recursos físicos

e humanos da instituição, propiciem condições para a melhoria das habilidades profissionais dos docentes e favoreçam ações promotoras do desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes.

Marinho-Araújo (2009) sugere o desenvolvimento de pesquisas sobre o perfil dos discentes, ingressantes e concluintes, nos aspectos sociodemográficos, socioeconômicos, familiares, em suas relações com a formação acadêmica e profissional, a escolha do curso e a construção da cidadania. Também sugere realizar pesquisas ou elaborar estratégias junto aos professores para verificar como se processa no estudante o desenvolvimento de competências ético-políticas, socioeducativas, técnico-científicas, pessoais e interpessoais durante sua trajetória de formação na Educação Superior. O acompanhamento e assessoramento do “Perfil do Estudante” são apontados pela autora como a terceira dimensão de atuação do psicólogo no contexto de Ensino Superior.

Santana, Pereira e Rodrigues (2014) esclarecem que alguns autores que estudaram o ingresso de estudantes na Educação Superior verificaram a ocorrência de diversas dificuldades que podem conduzir à reprovação, evasão e desmotivação com a continuidade do curso, constatando a necessidade de se desenvolver projetos e programas que atuem nos fatores que dificultam a adaptação e a permanência do estudante neste nível de ensino, uma vez que este possui objetivos e procedimentos diferentes do Ensino Médio e, conseqüentemente, exige do estudante o desenvolvimento de habilidades e posturas específicas. O desenvolvimento de tais projetos constitui mais uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar, buscando incluir todos os atores envolvidos no processo – estudantes, professores e gestores. As autoras propõem o diagnóstico institucional, que pode basear-se em pesquisas de naturezas diversas, como uma forma do psicólogo escolar contribuir para tais projetos, uma vez que ele permite a compreensão dos diferentes elementos que participam do contexto acadêmico e fornece subsídios tanto para a discussão do tema abordado com todos

os segmentos da instituição educacional quanto para a elaboração conjunta de projetos de intervenção.

Uma segunda grande dimensão de atuação do psicólogo na Educação Superior, apresentada por Marinho-Araújo (2009), refere-se às propostas pedagógicas e funcionamento dos cursos, em que o profissional pode desenvolver diversas ações: contribuir para análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), acompanhando a vinculação destas ao processo de ensino e aprendizagem; analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), assessorando na organização curricular e no desenvolvimento de competências do corpo docente e discente. A autora aponta que um local favorável para o desenvolvimento do trabalho do psicólogo escolar nessa dimensão e na formação continuada de professores e coordenadores dentro das IES seria em Núcleos Pedagógicos Docentes.

Uma experiência em Psicologia Escolar voltada para o acolhimento e orientação aos calouros do curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é descrita por Silva et al. (2013). Uma das atividades que compõem esta proposta de estágio no Ensino Superior é a recepção feita aos calouros, planejada e organizada por meio de uma parceria entre os estagiários e a supervisora, os veteranos do 2º período e o Diretório Acadêmico da Psicologia. Na atividade de recepção, são realizados quatro encontros, sendo um deles com os familiares dos ingressantes, por considerar esse contato imprescindível. O estágio “Psicologia Escolar e Arte” iniciou-se em 2004, voltado aos alunos do primeiro período de Psicologia, com a discussão de temas relativos à Psicologia como ciência e profissão, tendo a Arte como elemento mediador. Observamos, nessa experiência, que o estágio possibilita ao estagiário a apropriação de técnicas e competências específicas do exercício profissional como psicólogo escolar. Ao mesmo tempo, proporciona ao universitário que ingressa o acolhimento, a expressão e o estímulo ao desenvolvimento de sua criatividade, o contato e o esclarecimento sobre a organização institucional dos docentes, efetuada a partir de áreas de conhecimento e

práticas profissionais, e a discussão de diversos temas que envolvem a universidade e a Psicologia. Dessa forma, o estágio promove o desenvolvimento e a aprendizagem tanto dos estudantes estagiários quanto dos estudantes ingressantes.

Outra possibilidade de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior está relacionada à questão da inclusão escolar, compreendida em seu amplo contexto como parte da inclusão social. Nesse sentido, a inclusão escolar não está limitada apenas à inclusão de estudantes que possuem deficiências, mas “expressa-se na necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica, gênero, raça, religião e das características distintivas individuais” (Martínez, 2007, p.96). De acordo com Sampaio (2009), o acolhimento, acompanhamento e a proposta cuidadosa de escuta, apoio e orientação aos estudantes que ingressam na universidade por meio das políticas de ações afirmativas constituem um campo novo e promissor de pesquisa e intervenção para o psicólogo. A universidade deve ser o lugar da diversidade, que tem se acentuado bastante com as mudanças recentes no panorama universitário decorrentes das políticas atuais de acesso, financiamento e democratização da Educação Superior no Brasil. É preciso que essa diversidade seja contemplada no trabalho do psicólogo escolar.

Outro campo de atuação destacado por Oliveira (2011) é a criatividade. A autora pondera que, apesar de ser reconhecida a importância da criatividade na formação dos futuros profissionais, possibilitando-lhes que consigam criar estratégias mais eficientes para resolução de problemas inesperados, poucas experiências têm se dedicado ao desenvolvimento e expressão da criatividade na Educação Superior. Concordamos com a autora ao afirmar que o contexto educativo constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade e para a promoção da saúde, exigindo que os profissionais habilitem-se para a compreensão desse processo e identificação de estratégias que possam instigar nos alunos o desenvolvimento dos recursos pessoais que lhes permitam a ação criativa. A autora defende

que a criatividade seja inserida nas propostas curriculares dos cursos superiores como objetivo a ser alcançado, uma vez que se espera que os alunos sejam criativos. Lembramos que a criatividade não é um fator apenas de ordem individual e nem tampouco surge naturalmente. Ela é socialmente construída e desenvolvida e encontra-se articulada com vários fatores. Este constitui um importante campo de pesquisa e intervenção do psicólogo escolar, atuando em consonância com docentes e outros profissionais comprometidos com o processo educativo e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além desses eixos de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, há a inserção desse profissional em Serviços de Orientação ao Universitário (SOU) ou Serviços de Assistência ao Universitário (SAU) ou, ainda, Serviços de Assistência Estudantil (SAE), com foco predominante no estudante universitário, conforme nos sugere a nomenclatura do serviço. Neste trabalho, poderemos utilizar ambas as denominações, compreendendo que se referem a serviços semelhantes ou poderemos empregar apenas o termo assistência estudantil. Abordaremos o tema na seção seguinte, devido à sua importância para a pesquisa e a fim de aprofundarmos a relação da Psicologia nesses serviços e as modalidades de atuação do psicólogo.

2.3 A Psicologia na assistência estudantil

De acordo com o estudo de Oliveira (2011), os primeiros Serviços de Apoio Psicológico na Educação Superior surgiram nos Estados Unidos e na Europa, a partir do apoio pontual oferecido aos estudantes por meio de um professor ou mentor, a fim de ajudá-los com as dificuldades acadêmicas ou fazer orientações para o mercado de trabalho. Na medida em que esta ação foi se tornando regular, foram criados os primeiros serviços de aconselhamento psicológico na Educação Superior. Em relação ao Brasil, a pesquisadora indica a atuação do psicólogo em Serviços de Atendimento ao Universitário (SAU) ou Serviços de Orientação ao

Universitário (SOU); no entanto, não aborda a história do surgimento desses serviços. Também não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse este tema, indicando um campo a ser investigado. Entretanto, devido à grande influência dos Estados Unidos e da Europa no Brasil, inclusive no campo da Psicologia, podemos supor que o surgimento desses serviços tenha se efetivado de forma semelhante. Além disso, dificuldades trazidas pelos estudantes do Ensino Superior, em diversos âmbitos como acadêmico, emocional, social, familiar, entre outros, sempre existiram, demandando envolvimento, posicionamentos e resolutividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Oliveira (2011) e Gonçalves (n.d), referindo-se à forma com que os Serviços de Apoio Psicológico ao estudante universitário de Portugal são estruturados, citam o trabalho de Gonçalves e Cruz (1988), em que apontam três tipos: remediativos, preventivos e de desenvolvimento. Os serviços remediativos são dirigidos a estudantes que experienciam problemas de ajustamento significativos e exigem uma atenção psicológica mais imediata. Nestes serviços são realizadas atividades de psicoterapia breve e prolongada e de disponibilização de atendimento em emergência por meio de linhas telefônicas (“linhas de crise”). Os serviços preventivos têm como objetivo a diminuição da incidência de determinados problemas por meio da identificação e controle dos fatores de risco. Após a identificação destes fatores, são elaborados programas, tais como grupos de desenvolvimento pessoal; dinamização de atividades sociais; construção de uma rede de apoio e aconselhamento entre estudantes; programas de recepção e acolhimento aos alunos ingressantes; programas de desenvolvimento de competências para busca de emprego. Os serviços de desenvolvimento buscam realizar intervenções de forma a promover e otimizar o desenvolvimento psicológico dos estudantes. Possuem como possibilidades de intervenção: programas de desenvolvimento de competências de estudo; programas sequenciais de treino de competências comportamentais e cognitivas de escolha, planejamento e ação no

desenvolvimento de uma identidade vocacional; e programas de desenvolvimento de diversas áreas como relações sociais, assertividade, autoconhecimento e desenvolvimento moral.

Ainda se referindo à realidade europeia, Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) apontam a criação do *Fórum Européen d'Orientation Académique* (FEDORA) como resultado da importância que os Serviços de Aconselhamento Psicológico têm assumido no apoio à democratização e à qualidade da Educação Superior. O FEDORA é uma organização formada por representantes de todos os países da Europa vinculados ao apoio aos estudantes da Educação Superior e estrutura-se em quatro grupos de trabalho: Orientação para a carreira e empregabilidade; Orientação educacional e aconselhamento; Inclusão e igualdade de oportunidades; *Psychological Counselling in Higher Education* (Psyche). O FEDORA-PSYCHE é o grupo de trabalho incumbido de acompanhar e orientar as atividades desenvolvidas pelos Serviços de Orientação e Aconselhamento Psicológico dos países membros da União Europeia.

De acordo com Marinho-Araújo e Bisinoto (2011), o FEDORA vem desenvolvendo diversos estudos junto às IES europeias. Um deles assinala que tais Serviços organizam-se com foco em três períodos de vida universitária: o momento do ingresso, marcado pela transição da educação básica para a superior e por sua adaptação a esta última; o momento da frequência à instituição com a busca pelo sucesso acadêmico; e o momento da saída, evidenciado pela transição para o mercado de trabalho. Os Serviços organizam suas ações dentro de cada período, de acordo com as necessidades e características dos estudantes e com as especificidades institucionais. Outra investigação indica que as principais ações realizadas pelos psicólogos nesses Serviços são de diagnóstico, aplicação de testes e psicoterapia, além de desenvolverem-se diversas intervenções individuais e em grupo visando a promoção de competências sociais e pessoais (Ferrer-Sama, 2008, citado por Marinho-Araújo, 2011). Nota-

se, portanto, a prevalência do enfoque clínico na prática desses profissionais e a intervenção individual apresenta-se como central.

Em Portugal foi criada a Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (Resapes), cujo objetivo é formar uma rede de colaboração e apoio mútuo entre os Serviços, possibilitando a troca de experiências, a cooperação científica e a formação continuada das equipes que os compõem (Resapes, 2002, citado por Marinho-Araújo, 2011).

Já no Brasil, sendo a Educação Superior um campo relativamente recente de inserção do psicólogo e de atenção à sua prática, não encontramos essa articulação dos Serviços de Assistência Estudantil (SAE).²⁵ Em nosso país, tais Serviços foram criados para atender às necessidades institucionais da universidade na qual estão inseridos e a atenção psicológica organiza-se neles de diferentes formas, dependendo da IES: vinculada a departamentos de Psicologia e Psiquiatria, ou a uma pró-reitoria, ou a serviços que atendem tanto estudantes quanto servidores, ou a fundações de Ensino Superior. Algumas universidades possuem uma tradição na atenção psicológica a estudantes, enquanto em outras esta ação ainda é inexistente. Em algumas instituições de ensino superior, o psicólogo insere-se de forma isolada, em outras, compõe uma equipe multiprofissional. Portanto, cada universidade apresenta sua especificidade em relação à organização, gestão e desenvolvimento desses serviços.

Os Serviços de Assistência Estudantil podem ser encontrados tanto em IES públicas quanto nas privadas. Em 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10861, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. O SINAES determina que a avaliação das

²⁵ Os Serviços de Assistência Estudantil (SAE) também podem ser denominados Serviços de Orientação Estudantil (SOE) ou Serviços de Atendimento ao Universitário (SAU), que são serviços em que o psicólogo encontra-se inserido.

instituições deve considerar dez diferentes dimensões, entre elas as políticas de atendimento ao estudante, o que tem incentivado muitas IES, tanto privadas quanto públicas, a investirem em serviços de atendimento psicoeducacional aos discentes (Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, 2004). No que diz respeito às IES públicas federais, que constituem o campo a ser investigado neste estudo, a dimensão das políticas de atendimento ao estudante avaliada pelo SINAES soma-se à quinta diretriz do Reuni referente à ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Em agosto de 2007, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) lançou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, em dezembro do mesmo ano, foi instituído no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu) como política de governo. Em 2010, o PNAES foi consolidado como programa de estado, instituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e convertido em Programa Nacional de Assistência Estudantil, mantendo-se a mesma sigla (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2011).

O PNAES norteia a política de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como objetivo geral “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007, p.14). O PNAES busca fomentar programas e projetos nas IFES relacionados ao atendimento às necessidades dos estudantes de graduação apontadas nas pesquisas sobre o perfil dos mesmos, por meio de áreas estratégicas definidas. Quatro áreas estratégicas foram determinadas: permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte; assuntos da juventude.

Cada área estratégica envolve linhas temáticas específicas. A permanência aborda moradia; alimentação; saúde (física e mental); transporte; creche²⁶ e as condições básicas para atender as pessoas com deficiência ou altas habilidades. O desempenho acadêmico engloba bolsas; estágios remunerados; ensino de Línguas; inclusão digital; fomento à participação político-acadêmica e acompanhamento psicopedagógico. A área estratégica de cultura, lazer e esporte abrange o acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais; e o acesso a ações de educação esportiva, recreativa e de lazer. Os assuntos da juventude, por sua vez, abarcam as linhas temáticas de orientação profissional sobre mercado de trabalho; prevenção a fatores de risco; meio ambiente; política, ética e cidadania; e saúde, sexualidade e dependência química (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007). Para que a abordagem de todas as áreas estratégicas, com suas respectivas linhas temáticas, seja efetiva e ampla, o desenvolvimento das ações não deve competir apenas ao órgão que trata dos assuntos estudantis. É imprescindível tanto o trabalho conjugado com outros órgãos da universidade ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura quanto parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.

A saúde mental está inserida, conforme acima mencionado, na área estratégica de permanência, por ser considerada de fundamental importância para a permanência e conclusão dos universitários no ensino superior. Entretanto, a preocupação com a saúde mental dos estudantes universitários não é recente e a prática profissional do psicólogo no atendimento a essa clientela antecede as orientações do PNAES.

Dados do perfil socioeconômico e cultural do estudante de graduação presencial das IFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2011) demonstram a importância da atenção psicológica a estudantes universitários, indicando

²⁶ As creches também são denominadas Centros de Educação Infantil.

que 43% deste público consideraram significativas, em termos de desempenho acadêmico, as dificuldades de adaptação a novas situações envolvendo, por exemplo, adaptação à cidade, à moradia, ou separação da família, entre outras. Os estudantes também apontaram que tanto as dificuldades de relacionamento interpessoal ou social (46% dos estudantes), quanto de relacionamento amoroso e conjugal (41%) interferem na sua vida acadêmica. Quase metade dos estudantes (47,7%) relata ter vivenciado crise emocional nos últimos 12 meses. Percebe-se que houve um aumento do número de estudantes que vivenciaram crise emocional comparando-se os resultados dessa pesquisa com a realizada em 2003/2004, em que o percentual foi de 36,9% (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2004).

Assim como pode ser averiguado nos Serviços de Orientação e Aconselhamento Psicológico dos países membros da União Européia, estudos sobre serviços de atendimento psicológico a estudantes universitários no Brasil também demonstram a predominância do modelo clínico em aconselhamento, orientação, psicoterapia individual ou grupal (G. G. Souza, 2011; Bohry, 2007; Peres, Santos, & Coelho, 2004; Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005). Entretanto, percebe-se o uso de formas alternativas de atendimento, como grupos de convivência com temas específicos e diversificados, visando favorecer a integração dos alunos e oficinas de convivência, com objetivos semelhantes (Peres, Santos & Coelho, 2004). Nota-se que todas essas formas de atendimento são centradas no estudante.

Contini (2000) alerta que o papel do psicólogo que atua em contextos educacionais vem recebendo profundas críticas no que se refere a sua atuação predominantemente clínica, “numa transposição linear e direta de um modelo que privilegia, na maioria das vezes as causas intrapsíquicas em detrimento das causas inter-psíquicas” (p.46), prevalecendo um olhar e uma intervenção que ressaltam os processos internos, subjetivos e intrapsíquicos. A crítica tem sido direcionada à transposição do modelo da clínica tradicional para a instituição,

sem considerar o campo de atuação profissional em que será desenvolvido, os objetivos da instituição e as características da clientela, gerando uma prática inapropriada e descontextualizada. Inerente a essa transposição, encontra-se uma concepção de subjetividade universal e fechada, menosprezando-se o complexo processo de constituição social da subjetividade e desconsiderando os fatores sociais e culturais envolvidos nesse processo (Dimenstein, 1998), além de levar para a instituição uma concepção de homem como ser a-histórico e abstrato (Coimbra & Leitão, 2003).

De acordo com Meira (2003), o modelo clínico de atuação do psicólogo escolar vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais [...] As expressões desse enfoque estritamente psicológico por diferentes caminhos levam a uma visão clínica tradicional do trabalho do psicólogo escolar, a partir da qual ele se volta para o diagnóstico (ainda que utilizando diferentes recursos teóricos) e tratamento dos problemas que se supõem serem dos alunos. (p.22-23).

Segundo a autora, essa abordagem mais propriamente clínica, partindo do pressuposto de que se deve buscar as origens dos problemas na história de vida do aluno, é uma forma de pensar claramente conservacionista e adaptacionista, e tem recebido duras críticas que levaram muitos autores a abandonar o tema da dimensão afetivo/emocional. Conforme Meira (2003), poucos autores, baseados em uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, voltaram-se para o estudo dessa dimensão e tal “lacuna teórica foi se fazendo sentir cada vez mais clara” (p.49). Assim, torna-se necessário resgatar as reflexões teóricas acerca do tema da dimensão socioafetiva na atuação dos psicólogos que trabalham em contextos escolares, uma vez que esses profissionais lidam com sujeitos que também são constituídos por esta dimensão, além de outras como a corporal e a cognitiva (francamente hipervalorizada no âmbito educacional).

A superação do modelo da clínica tradicional para uma perspectiva de promoção da saúde é defendida por alguns autores (Contini, 2000; Dias, Patias e Abaid, 2014; Martínez, 1996; Valle, 2003). Conforme Contini (2000), a promoção da saúde pode ser definida por

uma visão sistêmica de saúde, compreendendo que fatores relacionados ao modo de vida dos homens estarão atuando de forma direta nas reais possibilidades de uma vida saudável ou não. Com isso, a concepção de saúde é ampliada para além dos limites da ausência de doença e está ligada aos vários aspectos que estão presentes na vida do homem, como moradia, lazer, educação, trabalho, etc. Será o equilíbrio desses componentes da vida diária que irá formar o grande mosaico da saúde humana. (p.47)

Martínez (1996) afirma que a saúde, concebida nessa perspectiva, decorre do desenvolvimento de diversos recursos subjetivos que possibilitam ao sujeito uma inter-relação adequada com a situação social em que vive e com os conflitos que enfrenta em seu cotidiano. A autora defende que modo de vida, saúde e personalidade estão intimamente interligados e todos se vinculam à educação. Para a autora, essa nova concepção de saúde apresenta uma relação mais evidente com o processo educativo, possibilitando analisar o papel da escola como uma das instituições educativas básicas da sociedade no processo de saúde.

Embora o PNAES, ao dividir a saúde em física e mental tenha apresentado uma visão dicotomizada, diferentemente da perspectiva de promoção da saúde, a atuação do psicólogo na assistência estudantil mediante tal enfoque é mais apropriada e adequada, por considerar a saúde como interligada e correlacionada às demais linhas temáticas. O desenvolvimento de tal trabalho requer, necessariamente, a atuação em equipe multidisciplinar e o estabelecimento de parcerias com diversos setores dentro e fora da universidade.

Serpa e Santos (2001) desenvolveram um estudo visando, dentre outros objetivos, verificar a atuação do psicólogo escolar em programas/serviços de orientação ou atendimento ao universitário existentes nas IES brasileiras. Participaram da pesquisa 61 Instituições de

Ensino Superior (IES) brasileiras, de natureza pública, privada e comunitária. As autoras observaram que em 60,6% dos casos o psicólogo desenvolve seu trabalho tanto de forma individual como em equipe e que em 21,2% dos casos o trabalho é desenvolvido somente em equipe, mostrando a valorização da cooperação interdisciplinar. De acordo com as autoras, o psicólogo pode desenvolver vários programas dentro do Serviço de Atendimento ao Universitário (SAU) e, devido a essa amplitude de atuação, defendem a formação generalista do profissional, a qual pode ser complementada, e não substituída, por especializações em diversas áreas. O estudo constatou que os psicólogos atuam em orientação de grupos e individual; acompanhamento em grupo e individual; psicoterapia breve individual; terapia em grupo; atendimento à família; palestras; cursos; orientação vocacional e realizam encaminhamentos internos e externos. Também trabalham em programas especiais, em conjunto com professores, coordenadores e chefias de departamentos e em atendimento à comunidade. Percebemos, por meio desse estudo, uma variedade de atuações que incluem intervenções clínicas e socioeducativas.

Cerchiari et al. (2005) afirmaram que os resultados de sua pesquisa²⁷ permitiram constatar “ a importância da reflexão sobre o processo de ensino, principalmente na forma como as atividades acadêmicas são distribuídas ao longo dos cursos e a atenção para com o processo de adaptação dos estudantes na vida universitária” (p. 263) e acrescenta que esses resultados servem de subsídios para direcionar as discussões sobre a influência do processo ensino-aprendizagem na saúde dos estudantes.

²⁷ Os autores desenvolveram um estudo no Centro de Atendimento Psicológico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), utilizando todos os prontuários no período de maio de 2000 a julho de 2001, com o objetivo de verificar os índices de utilização desse serviço e caracterizar a clientela atendida em termos de variáveis demográficas e clínicas. O intuito da pesquisa era subsidiar propostas de promoção e de intervenção no cuidado da saúde mental dos universitários.

Portanto, é interessante notar que, apesar dos estudos sobre universitários apontarem uma tendência de prática psicológica predominantemente clínica no atendimento aos estudantes, algumas transformações já estão ocorrendo e tanto o reconhecimento da importância de se estender a atuação do psicólogo na Educação Superior para além da clínica quanto práticas que apontam este caminho já podem ser observados.

Acreditando na existência e relevância da interface Saúde e Educação na atuação do psicólogo na assistência estudantil é que desenvolvemos este estudo, com a finalidade de conhecer como ocorre a atuação desse profissional nos serviços de atenção psicológica aos estudantes das universidades federais mineiras. A seguir será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

"Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem para quem já a primeira
e desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar,
sofridamente de ser, para transformar-se
- muito mais sofridamente – na primeira e profunda pessoa
do plural." (Thiago de Mello)²⁸

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico da pesquisa realizada com psicólogos que atuam na assistência estudantil das universidades federais mineiras. Procuramos descrever este percurso uma vez que consideramos que todos os passos compõem a construção do presente estudo e, desta forma, sua apresentação é essencial para melhor compreensão do campo de investigação e da pesquisa propriamente dita.

Este estudo teve como objetivo, no plano geral, identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras. Também pretende, no plano específico, conhecer a percepção desses psicólogos acerca de seu papel, de sua atuação e das dificuldades e desafios encontrados em sua prática, bem como o uso de estratégias de enfrentamento e superação de desafios e dificuldades; investigar experiências diferenciadas de atuação no âmbito da interface entre Psicologia, Saúde e Educação e, ainda, contribuir para o fortalecimento de uma concepção crítica da

²⁸ Estrofe do poema “Para os que virão” de autoria do poeta Thiago de Mello, da obra Vento Geral – Poesia (Mello, 1951/1981). Recuperado em 12 de abril de 2016. Disponível em http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm

Psicologia na assistência estudantil da Educação Superior e para os debates referentes à consolidação de uma identidade profissional nesta área de atuação.

Trata-se de uma investigação que possui como referencial metodológico a pesquisa qualitativa. Embora haja questões específicas a serem investigadas, não são estabelecidas mediante a operacionalização de variáveis e não há o intuito de se responder a questões prévias ou de se testar hipóteses (Bogdan & Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa é um processo de permanente produção de conhecimento, em que o problema a ser investigado apenas representa um primeiro momento diante do que se propõe a pesquisar (González Rey, 2002).

Inicialmente pretendemos compreender as práticas dos psicólogos participantes a partir de suas perspectivas. No entanto, sabemos que, conforme afirma González Rey (2002), muitos dos processos que constituem o problema a ser estudado apenas surgem no curso da pesquisa, uma vez que são inacessíveis e imprevisíveis ao pesquisador no início da investigação. De acordo com o autor, na pesquisa qualitativa os objetivos representam momentos do processo de pesquisa que estão em constante desenvolvimento. Além disso, ela não se volta à produção de resultados finais a serem tomados como referências universais, mas se orienta à produção de novos momentos teóricos constituintes do processo geral de construção de conhecimentos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador está em constante relação interativa e dialética com seu objeto de estudo e com a complexidade das questões que lhe são apresentadas no decorrer da investigação. Neste sentido, o pesquisado participante possui papel ativo e interativo e a ideia de neutralidade científica é rejeitada, uma vez que se entende que o conhecimento somente é produzido por meio da interação entre pesquisador e pesquisado (González Rey, 2002).

Dessa maneira, a epistemologia qualitativa norteia e embasa nossos passos como pesquisadoras, em processo de contínua interação com a pesquisa, cujo percurso trilhado será apresentado neste capítulo.

3.1 A busca pelos psicólogos que atuam na assistência estudantil

Um dos primeiros passos tomados para dar início ao processo de investigação foi a realização de um levantamento, via *internet*, das universidades federais mineiras e a busca, em seus respectivos *sites*, dos órgãos responsáveis pela administração da assistência estudantil, bem como dos psicólogos que atuam nesses órgãos.

O estado de Minas Gerais possui o maior número de universidades públicas federais do Brasil. Ao todo são onze universidades:

- Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL);
- Universidade Federal de Itajubá (UNIFED);
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- Universidade Federal de Lavras (UFLA);
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP);
- Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ);
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM);
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Universidade Federal de Viçosa (UFV);
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Nos *sites* dessas universidades, com exceção da UNIFAL, foi possível constatar a existência de atendimento psicológico a estudantes.

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)²⁹, realizamos um levantamento mais detalhado, visto que foi necessário o contato telefônico e por *email* com as universidades para completar informações e averiguar se os dados dos *sites* estavam atualizados. No caso específico da UNIFAL, verificamos que, embora no *site* não haja indicação de psicólogos na lotados na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PRACE³⁰, os psicólogos do Centro Integrado de Assistência ao Servidor – CIAS – atuam no atendimento a estudantes.

Os Serviços de Assistência Estudantil (SAE) foram criados para atender às necessidades institucionais da universidade em que estão inseridos e o serviço de Psicologia organiza-se de diferentes formas, de maneira que cada universidade apresenta sua especificidade em relação à organização, gestão e desenvolvimento do SAE. Ao realizarmos o levantamento, constatamos essa realidade e verificamos o órgão dentro da universidade ao qual este serviço está vinculado. Averiguamos também que, no início de 2015, havia um total de 44 psicólogos atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras. Consideramos psicólogos atuantes na assistência estudantil todos aqueles responsáveis pelo atendimento psicológico a estudantes, mesmo que não seja o estudante seu único público.

Os *sites* de algumas universidades forneciam os *emails* de contato dos psicólogos; naquelas que não os apresentavam foi realizado contato telefônico com o setor onde se encontrava o psicólogo e em algumas tivemos a oportunidade de conversar diretamente com algum profissional e apresentar a pesquisa. A proposta da pesquisa foi muito bem acolhida

²⁹ CAAE 40961215.3.0000.5152 , conforme Anexo 01.

³⁰ Setor em que trabalha a maioria dos psicólogos que atende estudantes nas universidades federais.

por eles e por outros com os quais fizemos contato apenas por *email*. Percebemos que o tema da investigação corresponde a uma necessidade e desejo dos psicólogos em conhecer melhor a prática de colegas atuantes, como eles, na assistência estudantil. O interesse em participar da pesquisa é despertado por satisfazer a um anseio pessoal e profissional e pelo reconhecimento da importância do estudo, o que consideramos extremamente relevante. “Quando no sujeito se originam necessidades relacionadas à sua participação na pesquisa, começam a adquirir sentido as atividades relacionadas a ela, o que é condição para a expressão livre e espontânea nas tarefas de pesquisa” (González Rey, 2002, p.81).

3.2 O Cenário do estudo

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de psicólogos atuantes nas diferentes universidades federais mineiras. Portanto, o cenário em que o estudo foi realizado envolve o Estado de Minas Gerais e as universidades federais mineiras.

3.2.1 Minas Gerais

Localizado na região Sudeste do Brasil, Minas Gerais é um dos maiores estados brasileiros em extensão territorial, ocupando uma área de 586.519,727 Km², com uma população de mais de 20 milhões de habitantes distribuídos em seus 853 municípios (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2014b). Em 2012, era o segundo Estado da Região Sudeste a possuir o maior número de pessoas que frequentava curso superior de graduação em instituição pública (IBGE, 2014c). Faz divisa com São Paulo (sul e sudeste), Rio de Janeiro (sudeste), Mato Grosso do Sul (oeste), Goiás e Distrito Federal (noroeste), Espírito Santo (leste) e Bahia (norte e nordeste). Devido a sua vasta extensão e às diferentes

características socioeconômicas de seus municípios, Minas Gerais encontra-se atualmente dividido em dez regiões de planejamento, listadas a seguir, em ordem alfabética, com seus respectivos números de municípios: Alto Paranaíba (31), Central (158), Centro-Oeste de Minas (56), Jequitinhonha/Mucuri (66), Mata (142), Noroeste de Minas (19), Norte de Minas (89), Rio Doce (102), Sul de Minas (155) e Triângulo (35).³¹ É um Estado de grande riqueza cultural e histórica, possui cerca de 60% do patrimônio histórico nacional (Governo de Minas Gerais, s.n).

Minas Gerais é o Estado em que se situa a maioria das universidades públicas federais do Brasil, sendo onze universidades que correspondem a quase 20% do total das 63 existentes no Brasil. Ao relacionarmos as regiões de planejamento com as universidades federais mineiras e seus respectivos *campus/campi* situados em diferentes municípios, verificamos que tais instituições encontram-se distribuídas em 27 municípios localizados praticamente em todas as mesorregiões mineiras, com exceção do Noroeste de Minas, de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição do(s) *campus/campi* das universidades federais mineiras por região de planejamento

Universidade	Município	Região de Planejamento
UNIFAL	Alfenas	Sul de Minas
	Poços de Caldas	Sul de Minas
UNIFEI	Itajubá	Sul de Minas
	Itabira	Central
UFJF	Juiz de Fora	Mata
	Governador Valadares	Rio Doce
UFLA	Lavras	Sul de Minas

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações obtidas nos *sites* das universidades federais mineiras e no *site* do Governo de Minas Gerais.

³¹ Informações obtidas no *site* do Governo de Minas Gerais (<https://www.mg.gov.br>) .

Tabela 1 (continuação)

Distribuição do(s) *campus/campi* das universidades federais mineiras por região de planejamento

Universidade	Município	Região de Planejamento
UFMG	Belo Horizonte	Central
	Montes Claros	Norte
UFOP	Ouro Preto	Central
	Mariana	Central
	João Monlevade	Central
UFSJ	São João del-Rei	Central
	Ouro Branco (Campus Alto Paraopeba)	Central
	Sete Lagoas	Central
	Divinópolis	Centro-Oeste
UFTM	Uberaba	Triângulo Mineiro
	Iturama	Triângulo Mineiro
UFU	Uberlândia	Triângulo Mineiro
	Ituiutaba	Triângulo Mineiro
	Monte Carmelo	Alto Paranaíba
	Patos de Minas	Alto Paranaíba
UFV	Viçosa	Mata
	Rio Paranaíba	Alto Paranaíba
	Florestal	Central
UFVJM	Diamantina	Central
	Teófilo Otoni	Jequitinhonha-Mucuri

Fonte: Tabela elaborada a partir de informações obtidas nos *sites* das universidades federais mineiras e no *site* do Governo de Minas Gerais.

3.2.2 As universidades federais mineiras: panorama do campo de trabalho e da atuação dos psicólogos na assistência estudantil

Em algumas universidades há somente um psicólogo atuante na assistência estudantil; portanto, por questões éticas optamos por não informar, nas análises, quantas e quais instituições tiveram psicólogos participantes, a fim de garantir o sigilo quanto à identidade dos participantes. Entretanto, consideramos importante a abordagem do contexto social e

institucional em que estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, a fim de possibilitar a melhor compreensão de fatores que determinam e interferem em sua prática e em sua constituição como profissional que atua na assistência estudantil de uma universidade pública. Dessa forma, buscamos proporcionar um panorama geral dessas instituições e da atuação do psicólogo na assistência estudantil, visando apresentar o cenário do estudo, contextualizar o campo de trabalho do público desta pesquisa e, ao mesmo tempo, preservar o sigilo quanto à identificação das universidades e dos sujeitos participantes.

O panorama apresentado é resultante de dados construídos por meio do levantamento e da análise do material disponível nos *sites* das universidades federais mineiras, realizado a partir do primeiro semestre de 2015. Procuramos nos sites de cada instituição dados pertinentes ao trabalho do psicólogo no atendimento a estudantes. Alguns dos dados fornecidos nos *sites* oficiais dessas instituições podem ser considerados documentos, a respeito dos quais foi realizada uma análise documental, que trata da identificação de informações factuais a partir de questões de interesse. A análise documental constitui uma técnica de abordagem de dados qualitativos que complementa as informações obtidas por meio do questionário (Ludke e André, 1986) e colabora na constituição do panorama geral, a fim de contextualizar o campo de trabalho do público da pesquisa, com a utilização somente de informações de acesso aberto, de forma a preservar o sigilo quanto à identidade das instituições que tiveram psicólogos participantes neste estudo.

Com a finalidade de traçarmos tal panorama, buscamos informações relativas ao órgão da instituição responsável pela assistência estudantil em que a Psicologia se insere. Após leituras sucessivas das informações levantadas, proporcionando uma visão geral do trabalho realizado, chegamos à organização de alguns temas. Os temas que possuíam conteúdos semelhantes foram integrados permitindo a elaboração de cinco categorias: *Vinculação institucional; Público alvo; Equipe; Objetivos; Atividades desenvolvidas.*

A primeira categoria – *Vinculação institucional* – refere-se à nomenclatura utilizada nas instituições para denominar o órgão ao qual está vinculada a Psicologia na assistência a estudantes, incluindo as subdivisões do respectivo órgão e a identificação do serviço de Psicologia, conforme Tabela 2. Em relação a esta categoria, notamos que, com exceção da UFMG, em que a assistência estudantil é realizada por meio de uma fundação, em todas as demais instituições vincula-se a uma Pró-Reitoria. Na UNIFAL e na UNIFEI, a Pró-Reitoria refere-se à gestão de pessoas; nas demais esta instância trata de assuntos estudantis especificamente ou associados a assuntos comunitários e somente na UFU vincula-se à extensão universitária. Em relação às subdivisões do órgão de vinculação, notamos sua existência nas instituições, com exceção da UFJF, recebendo as mais diversas nomenclaturas: Centro, Diretoria, Divisão, Coordenadoria, Programa e Núcleo. A diversidade de denominações também ocorre quanto à identificação da Psicologia no órgão: Serviço, Setor, Programa, Assistência, Área e Divisão, associado à Psicologia ou ao termo Psicossocial.

Tabela 2

Vinculação institucional da Psicologia na assistência estudantil

IFE	Órgão vinculado	Subdivisões	Área de Psicologia
UNIFAL	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas	Centro Integrado de Assistência ao Servidor – CIAS	Serviço de Atenção Psicológica
UNIFEI	Pró-Reitoria de Graduação ^a	Diretoria de Assistência Estudantil	Setor de Psicologia
UFJF	Pró-Reitoria de Apoio Estudantil e Educação Inclusiva – PROAE		Serviço de Psicologia

Nota: ^aQuando foi realizado o levantamento de psicólogos atuantes na assistência estudantil, no primeiro semestre de 2015, a vinculação institucional na UNIFEI era essa, os psicólogos compunham uma equipe multiprofissional com profissionais de Serviço Social e Pedagogia no atendimento exclusivo a estudantes. Entretanto, quando verificamos posteriormente, no segundo semestre, houve alteração. Os psicólogos foram transferidos para o Setor de Psicologia da Divisão de Assuntos Comunitários, da Diretoria de Pessoal, vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, em que passaram a atender servidores também.

Fonte: Levantamento realizado por meio de consulta aos *sites* das universidades federais mineiras.

Tabela 2 (continuação)

Vinculação institucional da Psicologia na assistência estudantil

IFE	Órgão vinculado	Subdivisões	Área de Psicologia
UFLA	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC	Coordenadoria de Programas Sociais	Programa de Atendimento Psicossocial Individual
UFMG	Fundação Universitária Mendes Pimentel – Fump	Programa Saúde do Estudante (PSE)	Assistência Psicológica
UFOP	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis.- PRACE	Coordenadoria de Assuntos Estudantis Coordenadoria de Saúde – Centro de Saúde	Área de Psicologia
UFSJ	Pró-Reitoria De Assuntos Estudantis -PROAE	Divisão de Assistência e Ações Afirmativas – DIAAF	
UFTM	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – PROACE	Núcleo de Assistência Estudantil em Saúde - NAES	
UFU	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis - PROEX	Diretoria de Assuntos Estudantis –DIRES Divisão de Assistência ao Estudante – DIASE	Setor de Atendimento Psicológico ao Estudante – SEAPS
UFV	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD)	Divisão Psicossocial (DVP)	Divisão Psicossocial (DVP)
UFVJM	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis - PROACE	Diretoria de Atenção à Saúde e Acessibilidade	Serviço de Psicologia

Fonte: Levantamento realizado por meio de consulta aos *sites* das universidades federais mineiras.

A segunda categoria - *Público alvo* – relaciona-se à população para a qual o trabalho do psicólogo é dirigido. A partir da análise desta categoria identificamos que na Fump, UFU e nas IFES cujas Pró-reitorias envolvem os assuntos estudantis, o público focaliza-se somente no estudante universitário. Já nas Pró-reitorias que abrangem gestão de pessoas ou assuntos comunitários, exceto a UFTM, o público se estende a alunos, servidores e terceirizados, bem

como à comunidade externa, no caso da UFOP. Percebe-se que o termo assuntos comunitários é mais utilizado quando há ações que compreendem toda a comunidade interna e/ou externa. Observamos que em cinco universidades o psicólogo é responsável por desenvolver ações focadas nos estudantes universitários e em seis universidades, além deste público, também atua no atendimento a servidores e terceirizados.

Conforme vimos no segundo capítulo, a Educação Superior tem a dupla função de formar sujeitos para exercer com competência técnica uma profissão e de proporcionar uma formação integral capaz de torná-los cidadãos conscientes e engajados com a transformação da sociedade em que vivem. O psicólogo, atuante nesse contexto, deve contribuir, por meio de sua prática, para o alcance dessas funções e para a melhoria da qualidade da Educação Superior. Considerando o compromisso do profissional com a formação acadêmica e integral dos estudantes, podemos afirmar que são inúmeros os desafios a serem enfrentados e diversas as ações a serem implementadas com esse intuito, visto que o estudante encontra-se inserido em um contexto social, econômico, cultural, acadêmico e institucional, que precisa ser levado em conta na elaboração e execução dessas ações. Ao assumir esse compromisso, o psicólogo já tem trabalho demais a ser realizado.

Algumas possibilidades de atuação foram abordadas no segundo capítulo. Ao fazermos a análise desta segunda categoria, verificamos que em seis instituições, além de estudantes universitários, o psicólogo também é responsável por desenvolver ações com toda a comunidade acadêmica, especialmente com servidores e/ou funcionários terceirizados. Diante desse fato podemos colocar a seguinte questão: É possível assumir um compromisso com a contribuição na formação acadêmica e integral dos estudantes mediante a ampliação do público e, conseqüentemente, das ações a serem realizadas? A resposta a esta questão é complexa e relativa, dependendo de uma série de fatores. Não iremos discuti-la neste momento, apenas apresentamo-la como um questionamento a ser pensado e refletido.

A terceira categoria – *Equipe* – diz respeito à composição profissional da subdivisão do órgão em que o psicólogo atua. Foi possível observar que em todas as instituições o psicólogo está inserido na equipe juntamente com profissionais de uma ou mais áreas. A partir da análise desta categoria, organizamos dois grupos, de acordo com a formação dos componentes: (a) *Equipe de Saúde*; (b) *Equipe Psicossocial*. A *Equipe de Saúde* é formada por profissionais da área da saúde, como médico, psiquiatra, enfermeiro, odontólogo, fisioterapeuta e nutricionista; tendo surgido em seis universidades. Na *Equipe Psicossocial*, o psicólogo atua junto com o assistente social. Em seis instituições prevaleceram esse tipo de organização, sendo que em uma delas acrescenta-se à equipe uma pedagoga e em outra, técnicos desportivos³². Notamos, portanto, o enfoque social e em saúde na formação de equipes em que o psicólogo atua no atendimento a estudantes.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho, é possível observar a existência de projetos e/ou programas realizados de forma multidisciplinar ou interdisciplinar em seis instituições (55%). Nas outras cinco universidades não existe esse trabalho ou não é informado pelo site. Em duas IFES, cujos órgãos também são responsáveis pelo atendimento a servidores, há a presença de profissionais cujas áreas relacionam-se especificamente ao trabalho, como enfermeiro do trabalho, engenheiro de segurança do trabalho, técnico de segurança do trabalho e médicos peritos. Notamos que há profissionais de diferentes áreas na composição da equipe; entretanto, por meio dos *sites*, é possível detectar projetos e programas interdisciplinares ou multidisciplinares em somente cinco instituições.

A quarta categoria – *Objetivos* - trata dos objetivos ou atribuições do órgão, da subdivisão e/ou do próprio serviço de Psicologia, conforme as informações encontradas, com a finalidade de compreender os eixos norteadores das ações realizadas pelo psicólogo. Ao

³² Nota-se que a soma resulta em 12 instituições porque na UFOP há psicólogos inseridos em duas coordenadorias com diferente composição profissional.

analisarmos os documentos, verificamos que algumas instituições apresentam apenas os objetivos da Pró-Reitoria e outras fornecem alguma informação somente em relação à subdivisão ou ao serviço de Psicologia. Dessa forma, abordaremos de modo separado os objetivos referentes aos órgãos relacionados às subdivisões.

Os objetivos dos órgãos de vinculação são apresentados por oito instituições e, apesar de terem sido elaborados de forma singular por cada um deles, apresentam semelhanças. Uma das convergências é que em todas as oito IFES os objetivos referem-se à gestão da política de assistência estudantil em termos de ações que promovam a permanência e a conclusão do curso. Em duas definições o apoio estudantil é compreendido apenas relacionado às condições socioeconômicas, culturais e psicopedagógicas. Nas demais definições tal compreensão é ampliada envolvendo termos como formação integral, bem estar psicossocial, promoção da saúde e qualidade de vida, lazer, esporte, inclusão social e/ou acessibilidade. Os termos “acolhimento” ou “se sentir acolhido” surgiram em duas instituições denotando expressões norteadoras das ações dos órgãos.

Conforme abordamos no primeiro capítulo, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES – norteia a política de assistência das IFES e busca fomentar programas e projetos em dez áreas apontadas nas pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação, visando “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007, p.14). Percebemos que na maioria das instituições houve a preocupação de ampliar as definições de modo a contemplar o objetivo do PNAES e suas respectivas áreas estratégicas.

Quanto aos objetivos referentes às subdivisões ou ao Serviço de Psicologia³³, foi possível obter esta informação em quase todas as instituições, com exceção de uma. Ao analisá-los, os organizamos em três grupos, conforme o enfoque predominante que norteia as ações: (a) *promoção da saúde*; (b) *orientação psicossocial e educacional*; (c) *atendimento clínico*.

No grupo de *promoção da saúde* situa-se a maioria das instituições (60%) cujo objetivo volta-se à elaboração e execução de ações de promoção da saúde. Nelas, a atuação do psicólogo visa à “assistência psicológica³⁴” ou ao “apoio psicológico”, bem como à participação em “ações de promoção da saúde”. Em duas, além da promoção da saúde, os objetivos também se direcionam aos aspectos psicossociais e educacionais. Relacionando as universidades do grupo de promoção da saúde com o seu público, constatamos que, com exceção de uma delas, todas atendem estudantes e servidores. A promoção da saúde constitui um enfoque que engloba tanto universitários quanto funcionários, sendo importante no desempenho e nas condições concretas de vida de ambos, fato que pode justificar tomá-la como objetivo tendo em vista a amplitude de ações que possibilita e a diversidade do público. Professores e gestores também podem ser incluídos em tais ações.

Em relação ao grupo *orientação psicossocial e educacional*, percebemos que três instituições possuem objetivos voltados somente a esse tipo de orientação. Entretanto, como dissemos anteriormente, há duas que também utilizam tais objetivos, além da promoção da

³³ Oliveira (2011) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar a atuação dos psicólogos escolares em Serviços de Psicologia de Instituições de Educação Superior (IES). A autora verificou que tais serviços têm como objetivo geral apoiar as IES na promoção do processo educativo, principalmente em termos de processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Também constatou que estes serviços organizam-se de acordo com objetivos específicos, em consonância com o perfil, metas e recursos da instituição, citando 13 neste estudo (p. 223).

³⁴ Todas as expressões entre aspas foram retiradas dos respectivos *sites* das IFES.

saúde e que, portanto, também participam deste grupo, o qual, na verdade, é composto por cinco universidades (50%). Os termos utilizados para designar os objetivos apresentam-se de forma particular em cada instituição; no entanto, o que há de comum é a preocupação com o desenvolvimento psicossocial e educacional. Portanto, nas IFES deste grupo, os psicólogos envolvem-se com o “acolhimento e escuta”, “execução de programas educacionais e de assistência” e com o desenvolvimento de “ações psicossociais e de orientação estudantil”, buscando “contribuir para a melhoria das condições psíquicas e acadêmicas do estudante”, bem como “viabilizar o acesso, a permanência e conclusão de curso”.

No grupo *atendimento clínico* encontra-se apenas uma instituição cujo objetivo está voltado ao atendimento clínico, tendo em vista “oferecer psicoterapia breve individual e em grupo.”

A quinta categoria - *Atividades desenvolvidas* – aborda as atividades realizadas pelos psicólogos, sozinhos ou em equipe, de forma individual, grupal ou coletiva³⁵. Os *sites* de três universidades não trazem nenhuma informação a respeito desta categoria, portanto a análise foi realizada a partir dos dados de oito instituições e encontra-se organizada na Tabela 3.

Tabela 3

Atividades realizadas pelos Serviços de Psicologia das universidades federais mineiras

Categorias	Atividades	Desenvolvimento	Nº
Atendimento psicológico e psicopedagógico	Psicoterapia breve	Individual ou grupal	8
	Orientação Psicológica	Individual	
	Aconselhamento Psicológico	Individual	
	Plantão Psicológico	Individual	
	Acolhimento	Individual	
	Atendimento em Psicologia Escolar e Educacional	Individual	

³⁵ As atividades desenvolvidas de forma grupal são aquelas que possuem critérios de inserção e número pré-determinado e limitado de vagas para os participantes. As realizadas de forma coletiva são abertas a toda a comunidade universitária e, embora as vagas também tenham um limite, permitem um número maior de participantes.

Tabela 3 (continuação)

Atividades realizadas pelos Serviços de Psicologia das universidades federais mineiras

Categorias	Atividades	Desenvolvimento	Nº
Promoção da saúde e qualidade de vida	Oficinas temáticas	Grupal/Equipe	4
	Palestras educativas	Coletiva/Equipe	
	Grupo de Tabagismo	Grupal/Equipe	
	Atividades artístico-culturais	Coletiva/Equipe	
	Oficinas de Arte e Qualidade de Vida	Grupal/Equipe	
	Atividades preventivas e de tratamento de alterações de saúde	Coletiva/Equipe	
	Programa de Atenção ao Uso de Alcool e demais drogas	Coletiva/Equipe	
Promoção do desenvolvimento psicossocial e educacional	Grupo de apoio a estudantes com dificuldades de adaptação	Grupal/Equipe	5
	Palestras psicoeducativas	Coletiva/Equipe	
	Exibição e discussão de filmes sobre temas psicossociais	Coletiva/Equipe	
	Encontros de aperfeiçoamento das habilidades de apresentação em público	Grupal	
	Grupo de partilha de problemas cotidianos	Grupal	
	Oficinas de desenvolvimento psicossocial	Grupal	
Promoção do desenvolvimento acadêmico/ profissional	Coordenação de projeto de extensão em sala de espera	Coletiva/Equipe	2
	Ações educativas para qualificação profissional	Coletiva/Equipe	
Encaminhamento	Encaminhamento para profissionais	Individual	3
Apoio às dificuldades acadêmicas	Workshop de Diagnóstico de dificuldades acadêmicas	Grupal/Equipe	4
	Workshops de Apoio Acadêmico	Grupal/Equipe	
	Acompanhamento Individual focado na situação acadêmica	Individual	
	Ações interventivas em sala de aula	Coletiva/Equipe	
	Oficinas de aprimoramento de aprendizagem	Grupal	
Acolhimento	Recepção e o acolhimento de calouros	Coletiva/Equipe	2
	Acompanhamento de calouros	Individual	
	Grupo de apoio a estudantes ingressantes	Grupal	
Orientação estudantes	Orientação a pessoas vinculadas ao meio acadêmico ou familiar do estudante atendido	Individual	1
	Orientações aos coordenadores de curso e docentes	Grupal	

Fonte: Levantamento realizado a partir de consulta aos *sites* das universidades federais mineiras.

Analisando as atividades desenvolvidas, percebemos que em todas as instituições aparece o enfoque clínico no atendimento psicológico individual ou grupal, considerada como uma prática de natureza tradicional (Martínez, 2009; 2010). No entanto, ganham também destaque as categorias voltadas à promoção da saúde, ao apoio às dificuldades acadêmicas e ao desenvolvimento psicossocial e educacional. Martínez (2009) classifica como emergentes as formas de atuação do psicólogo relacionadas a uma concepção mais ampla e abrangente que inclui a dimensão psicossocial. A autora inclusive cita a abordagem de temas voltados ao desenvolvimento integral do estudante por meio de coordenação de disciplinas e projetos, de oficinas e de outras atividades, como um exemplo de formas emergentes de atuação. Assim, podemos nomear como emergentes as atividades das três categorias acima citadas, bem como as do apoio às dificuldades acadêmicas e as de acolhimento. Apesar das ações de cunho tradicional serem uma constante nas oito instituições abordadas nesta categoria, com exceção de uma delas cujo atendimento é exclusivamente clínico, nas demais foi possível observar formas de atuação emergentes.

3.3 O instrumento de pesquisa

A fim de alcançar os objetivos propostos para este estudo, optamos por utilizar o questionário enviado por *e-mail* como instrumento devido a alguns fatores, tais como o grande número de questões relacionadas ao objetivo do estudo e necessárias à consecução deste; a necessidade de acesso aos profissionais, uma vez que os sujeitos pesquisados estão localizados em diferentes cidades mineiras e a possibilidade de ser respondido no momento em que os sujeitos estiverem mais disponíveis ou julgarem mais conveniente. Entretanto, o fator mais relevante que determinou a escolha deste instrumento refere-se ao público: psicólogos atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras. Por meio do

questionário, é possível estender o convite a todos os profissionais que atuam na assistência estudantil e oferecer a opção de aceitarem ou não participar da pesquisa. Como gostaríamos que todos tivessem a oportunidade de participar, o questionário apresentou-se como o instrumento mais conveniente.

Entendemos que, a partir do ponto de vista qualitativo, o conhecimento científico não se legitima pela quantidade de sujeitos participantes, mas pela qualidade de sua expressão (González Rey, 2002). No entanto, possibilitar a participação de todos os psicólogos que desejam compor este estudo é muito prudente e importante, uma vez que não há nenhum estudo específico sobre o tema desta investigação e envolvendo este público.

Ao receber um *email* com o questionário, inicialmente o participante respondia se tinha interesse em participar da pesquisa e então deveria assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A), escaneá-lo e enviá-lo por e-mail à pesquisadora. A seguir, respondia ao questionário, enviando-o posteriormente.

De acordo com Festinger e Kats (1974), o relativo acesso aos dados requeridos pelos diferentes meios é um dos importantes critérios que conduz o pesquisador à escolha do método de construção de informações. Para os autores, a entrevista e o questionário constituem os mais adequados instrumentos de pesquisa social quando se trata de opiniões, percepções e comportamentos. Dessa forma, o questionário é um instrumento congruente com os objetivos desta pesquisa, uma vez que visamos retratar a prática profissional exercida pelos psicólogos entrevistados, a partir das percepções que possuem acerca de seu papel, de sua atuação e das dificuldades e desafios decorrentes dela.

A definição dos instrumentos de pesquisa relaciona-se à definição do problema, mas não de forma estática, devendo estar em permanente movimento, respondendo às necessidades geradas por ela (González Rey, 2002). De acordo com Goldenberg (1997), a maior parte dos pesquisadores em ciências sociais reconhece que não há uma única técnica ou

um único meio de construir as informações em todas as investigações. “É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar.” (p.62). Assim, o pesquisador organiza os procedimentos de construção de informações de acordo com seu objeto de estudo e com o que se pretende alcançar.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o questionário³⁶ foi estruturado em quatro eixos. O primeiro buscou realizar um levantamento do *perfil dos psicólogos*, contendo informações como sexo, idade, tempo e instituição de formação, cursos realizados. O segundo trata de informações relacionadas à *prática profissional*, envolvendo experiência profissional anterior à universidade, ano de ingresso na universidade em que atua e na assistência estudantil, órgão institucional a que está vinculado, atuação em equipe, supervisão do trabalho, público alvo e modalidades de atuação desenvolvidas com este público. O terceiro eixo aborda informações a respeito das *percepções acerca de sua prática*, incluindo seu papel na assistência estudantil; seu papel e atuação frente ao uso e abuso de álcool e outras drogas; desafios e dificuldades encontradas e as estratégias de enfrentamento e superação; considerações a respeito das características, habilidades e conhecimentos necessários ao psicólogo que pretende atuar na assistência estudantil; percepção sobre as queixas consideradas mais desafiantes; sobre as mudanças necessárias na prática profissional; sobre a contribuição da prática para a Educação; sobre as lacunas existentes na prática; bem como a apresentação de sugestões visando à melhoria da atuação. O quarto eixo versa sobre a *relação entre teoria e prática*, envolvendo informações sobre autores que fundamentam suas práticas, participação em eventos acerca da assistência estudantil e da Psicologia Escolar e Educacional e sobre publicações e pesquisas a respeito de sua prática na assistência estudantil. Este quarto eixo também apresenta uma questão que aborda a opinião do psicólogo acerca das contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a atuação na assistência estudantil.

³⁶ O questionário encontra-se disponível no Apêndice B.

3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa e a análise dos dados

A pesquisa contou com a participação de 19 psicólogos atuantes nas diferentes Universidades Federais mineiras que responderam ao questionário, correspondendo a 43,18% do total de 44 psicólogos localizados. Por questões éticas, uma vez que existem universidades em que há somente um psicólogo atuante na assistência estudantil, não informaremos quais instituições tiveram psicólogos participantes. Além disso, a fim de garantir o sigilo da identidade dos profissionais e das instituições, serão utilizadas identificações fictícias na análise das informações construídas por meio do questionário.

A análise teve, inicialmente, o apoio mais quantitativo por meio de uma tabulação das respostas do próprio questionário. A seguir, foi realizada uma análise de conteúdo (M. L. P. B. Franco, 2003) destas com base nos pressupostos teóricos que sustentam esta pesquisa e em seus objetivos.

Após leituras e releituras observamos a importância de relacionar as respostas do profissional às questões com a instituição em que está inserido, pois suas práticas, dilemas, conflitos, percepções e posicionamentos são produzidos em um contexto social, ideológico e institucional, sendo necessária a abordagem desse contexto para uma melhor compreensão de sua resposta. Entretanto, uma preocupação se fez preponderante: como contextualizar as informações trazidas pelos profissionais, que retratam um lugar ideológico e institucional, sem mencionar a instituição e colocar em risco a identificação do participante?

A resposta a esse impasse veio por meio das orientações da Banca de Qualificação, que observou que a questão referente ao psicólogo atuar em equipe e com quais profissionais traz informações relativas não somente à composição profissional. A questão retrata, principalmente, o perfil institucional, uma vez que o psicólogo encontra-se situado e identificado com a equipe com a qual trabalha e a relação estabelecida neste contexto é fator

estruturante de sua prática e de seus posicionamentos e percepções. Dessa forma, o enquadramento institucional do psicólogo poderia não ser a universidade ou a Pró-Reitoria em que está lotado, mas a composição de equipe em que atua. Assim, a análise pode ser realizada considerando o contexto institucional em que o psicólogo está inserido e que é determinante de sua identidade profissional e de sua prática, sem comprometer o sigilo acerca da instituição e do sujeito participante, uma vez que o profissional estará identificado em uma categoria de equipe.

Portanto, para organizar a análise elencamos três eixos temáticos, configurados a partir do questionário. O primeiro deles é o *Perfil dos psicólogos participantes*, que aborda informações de ordem pessoal, envolvendo sexo, idade, formação profissional, trabalho anterior, tempo e cargo de vinculação. O segundo eixo, denominado *Atuação dos psicólogos na assistência estudantil*, engloba questões referentes à prática e é estruturado a partir das categorias de composição profissional das equipes. O terceiro eixo intitula-se *Concepções acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação* e abrange questões relativas a ponderações do psicólogo sobre seu papel, sobre a Psicologia Escolar e sobre suas contribuições à Educação Superior. No capítulo seguinte encontra-se a análise das informações construídas por meio do questionário.

4. O PSICÓLOGO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MINAS GERAIS

"Não quero saber como as coisas se comportam, quero inventar o comportamento para as coisas" (Barros, 2000, p.65).

Conforme já mencionamos no capítulo anterior, a análise das informações construídas por meio dos questionários respondidos pelos 19 psicólogos atuantes nas diferentes Universidades Federais mineiras foi organizada em três eixos norteadores: **Perfil dos psicólogos participantes; Atuação dos psicólogos na assistência estudantil e Concepções acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação**, abaixo apresentados.

4.1 Eixo I: *Perfil dos psicólogos participantes*

“[...] é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo
[...]
É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo”. (Thiago de Mello)³⁷

As questões sobre o perfil dos psicólogos participantes envolvem informações sobre sexo, idade, tempo e instituição de formação, cursos realizados, trabalho anterior à

³⁷ Trecho do poema “ Para os que virão” de Thiago de Mello, retirado em 14 de abril, 2016, de <https://eupassarim.wordpress.com/2011/01/27/thiago-de-mello-brasil-1926/>

universidade, ano de ingresso na universidade em que atua e na assistência estudantil e vinculação ao cargo atual.

Consideramos importante correlacionar as diferentes informações pessoais que compõem o perfil dos profissionais pesquisados. Entretanto, desenvolvemos uma separação didática de apresentação das informações de forma a explorar mais cada um dos itens e, na medida em que elas forem se revelando ao leitor, serão relacionadas umas às outras.

4.1.1. *Sexo e idade*

O questionário foi respondido por 13 psicólogas do sexo feminino (68,42%) e seis psicólogos do sexo masculino (31,58%). O levantamento feito no início do estudo, por meio do qual foram realizados os convites à participação na pesquisa, apontava um número de 32 psicólogas e 12 psicólogos atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras, correspondendo respectivamente a 72,73% e 27,27%. Comparando o número de psicólogos atuantes com o de respondentes, verificamos que seis dos 12 homens (50%) e 13 das 32 mulheres (40,63%) compuseram este estudo, sendo a participação masculina proporcionalmente maior.

De acordo com dados da página do Conselho Federal de Psicologia³⁸, o estado de Minas Gerais é o terceiro com maior número de psicólogos do Brasil, com mais de 30 mil profissionais, sendo aproximadamente 86% mulheres e 14% homens (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2015). Ao compararmos a proporção de psicólogos do sexo masculino em Minas Gerais (14%) com os atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras (27,27%) percebemos que a deste último é quase o dobro da primeira. Esta pesquisa revela um interessante destaque masculino nesse setor, uma vez que a Psicologia, tanto em cursos de formação acadêmica, quanto na profissão, é predominantemente feminina (Lhullier,

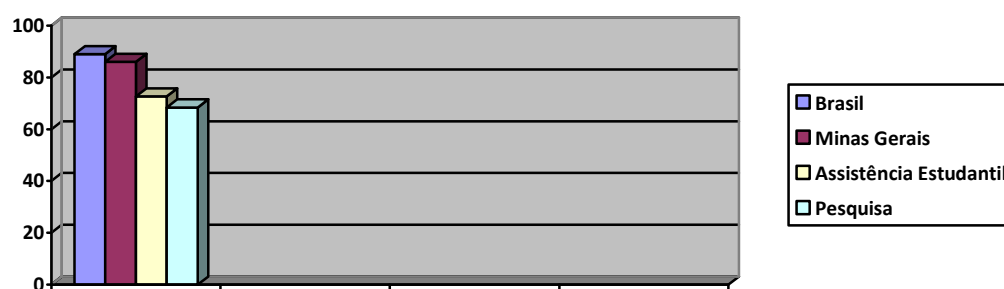
³⁸ Dados obtidos no *site* do CFP e atualizados em 24 de outubro de 2015.

2013). Em termos de matrículas no curso de Psicologia, dados do Censo da Educação Superior de 2013 indicam que foram realizadas 179.892 matrículas em cursos de Psicologia, sendo 81,35% por mulheres (INEP, 2013). Quanto à profissão no Brasil, segundo o levantamento do CFP em 2012, 89% dos profissionais da Psicologia eram mulheres e somente 11% homens (Lhullier, 2013).

O Gráfico 1 possibilita uma melhor visualização da comparação entre a proporção de psicólogos do sexo feminino no Brasil, no Estado de Minas Gerais, na assistência estudantil das universidades federais mineiras e nesta pesquisa. O Gráfico 2 aborda a mesma relação referente a psicólogos do sexo masculino.

Gráfico 1

Porcentagem de psicólogas atuantes no Brasil, em Minas Gerais, na assistência estudantil das universidades federais mineiras e as participantes desta pesquisa.



Fonte: Dados obtidos no *site* do CFP atualizados em 24 de outubro de 2015, em Lhullier (2013) e na pesquisa.

Gráfico 2

Porcentagem de psicólogos atuantes no Brasil, em Minas Gerais, na assistência estudantil das universidades federais mineiras e os participantes desta pesquisa.



Fonte: Dados obtidos no *site* do CFP atualizados em 24 de outubro de 2015, em Lhullier (2013) e na pesquisa.

Ao observarmos o Gráfico 1, notamos que houve uma participação expressiva de psicólogas respondentes da pesquisa (68,42%) em relação à de psicólogas atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras (72,73%).

Já o Gráfico 2 demonstra que a porcentagem de psicólogos do sexo masculino participantes na pesquisa é maior do que a de atuantes na assistência estudantil, indicando também uma boa adesão desses profissionais. Além disso, podemos identificar que a porcentagem de psicólogos atuantes na assistência estudantil das universidades federais mineiras é quase 60% maior em relação à do Brasil e quase o dobro da de Minas Gerais (48,66%). Essa informação nos indica que os homens estão dedicando-se mais a concursos públicos e buscando a carreira de servidor público federal. Tal fato se confirma com a resposta de um dos psicólogos participantes que ao ser indagado a respeito da existência de trabalho anterior à universidade, afirmou que não trabalhou para dedicar-se somente a concursos públicos.

Em relação à idade dos participantes, a média dos psicólogos no presente estudo foi de 35 anos, sendo que três psicólogos (15,79%) tinham entre 25 e 29 anos, 12 (63,15%) entre 30 e 39 anos, dois (10,53%) entre 40 e 49 anos e dois (10,53%) com 50 e 51 anos de idade, como podemos ver na Tabela 4.

Tabela 4
Idade dos participantes da pesquisa

Faixa etária	Nº de participantes	%
25-29	3	15,79
30-39	12	63,15
40-49	2	10,53
50-59	2	10,53

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos na Tabela 4 um predomínio de psicólogos na faixa etária de 30 a 39 anos, sendo que os dois psicólogos da faixa anterior se encontram com idade próxima a esta faixa

também, com 28 e 29 anos respectivamente, e os dois da faixa posterior também se encontram com idade próxima, ambos com 43 anos. Portanto, notamos que 16 psicólogos (84,21%) participantes da pesquisa possuem entre 28 a 43 anos de idade.

O predomínio de profissionais participantes desta pesquisa na faixa de 28 a 43 anos assemelha-se à investigação realizada por Moura (2015) com psicólogos atuantes na Educação Superior de Universidades Federais do Estado do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em que os entrevistados possuíam de 28 a 45 anos de idade.

Ao relacionarmos a idade ao sexo dos psicólogos participantes, conforme a Tabela 5, notamos que os homens são mais jovens em comparação às mulheres, situando-se em sua maioria na faixa dos 30 a 39 anos.

Tabela 5

Relação entre a faixa etária (anos) e o sexo dos psicólogos participantes.

Faixa etária	Homens	Mulheres
25-29	1	2
30-39	5	7
40-49	0	2
50-59	0	2

Fonte: Dados da pesquisa

Os homens participantes desta pesquisa possuem idades que variam de 28 a 36 anos. Já as mulheres participantes têm idades entre 28 a 51 anos. Apenas duas possuem menos de trinta anos, a maioria (sete) encontra-se na faixa dos trinta, duas têm 43 anos e duas estão com 50 e 51 anos respectivamente. Comparando-se os sexos, percebemos que a predominância em ambos encontra-se na faixa etária de 30 a 39 anos. Entretanto, diferentemente dos homens, encontramos quatro mulheres acima de 40 e 50 anos, correspondendo a 31% do total de mulheres.

4.1.2 Trajetória de formação acadêmica e qualificação profissional

As informações apresentadas neste item referem-se ao tempo em que o psicólogo concluiu sua formação na graduação, à instituição formadora e aos cursos realizados posteriormente à graduação, ou seja, relativos à sua formação continuada.

Em relação ao tempo de formação, foi constatado que dois psicólogos têm até 5 anos de formação (10,53%), 11 possuem de 5 a 9 anos (57,89%), dois de 10 a 14 anos (10,53%), um de 15 a 19 anos (5,26%) e três psicólogos de 20 a 25 anos (15,79%), como indica a Tabela 6.

Tabela 6
Tempo de formação

Tempo de Formação	Nº de participantes	%
Até 5 anos	2	10,53
5-9 anos	11	57,89
10-14 anos	2	10,53
15-19 anos	1	5,26
20-25 anos	3	15,79

Fonte: Dados da pesquisa

Entre os profissionais que estão na categoria até cinco anos de formação, um deles concluiu o curso de graduação com 32 anos de idade. Apesar de ser recém-formado em Psicologia, já possuía experiência profissional em outras áreas, chegando à posição de subgerente e gerente nas duas empresas nas quais trabalhou, fato a partir do qual podemos supor que adquiriu alguma experiência em gestão de pessoas. O outro profissional inserido nesta categoria está com quatro anos e meio de tempo de formação, estando quase incluído na categoria seguinte. A maioria dos psicólogos participantes (89,47%) concluiu a graduação há mais de cinco anos e a média de tempo de formação entre eles é de aproximadamente dez anos. Portanto, podemos observar que a maioria não é recém formada, possuindo um tempo de formação e experiência profissional entre cinco e 25 anos.

Se considerarmos que o estudante conclui o Ensino Médio geralmente com ou pouco antes de completar 18 anos e que o curso de graduação em Psicologia tem a duração de cinco anos, um estudante que termina sem atraso este nível de ensino e, em seguida, ingressa no curso de Psicologia poderá concluí-lo com no mínimo 22 anos de idade. Relacionando o tempo de formação com a idade dos psicólogos, observamos que três formaram-se com 22 anos, seis com 23 anos e quatro com 24 anos. Portanto, notamos que em relação ao tempo de ingresso e conclusão de seu curso superior, 68,42% dos psicólogos encontram-se dentro da população esperada para a Educação Superior do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que é de 18 a 24 anos. Concluíram sua graduação 17 psicólogos (89,47%) com idade entre 22 e 26 anos e apenas dois após seus 30 anos de idade (10,53%), sendo ambos do sexo masculino, trabalhadores e estudantes de universidade pública federal.

Entre os seis psicólogos participantes do sexo masculino, com idades de 28 a 36 anos, quatro formaram-se até os seus 24 anos de idade e possuem de cinco a nove anos de formação. Já os dois que concluíram sua graduação em Psicologia em idade tardia possuem 36 e 34 anos e têm seis e um ano e meio de formação respectivamente.

No que concerne ao tempo de formação, as mulheres possuem um tempo bem superior ao dos homens. Enquanto que entre os psicólogos o maior tempo foi de nove anos, entre as psicólogas notamos que quase um terço possui tempo próximo ou superior a 20 anos, não há nenhuma recém-formada e mais de 60% têm de cinco a 12 anos de formação.

Observamos, também, que nenhuma psicóloga concluiu sua graduação tardiamente, sendo que apenas três formaram-se com 26 anos (idade máxima de conclusão entre elas). Dentre essas três, é interessante destacar que duas delas têm 51 e 50 anos de idade e formaram-se no início da década de 1990, período pós-LDB (1996-2004), período de expansão dos cursos de graduação em Psicologia e de outras áreas no setor privado, mas em que o acesso a universidades públicas gratuitas era difícil e restrito (Ristoff, 2008).

No que se refere à instituição formadora dos participantes, inicialmente esclarecemos que o Ministério da Educação (MEC) divide as Instituições de Ensino Superior (IES), por categoria administrativa, em públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino são mantidas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal e não cobram matrícula ou mensalidade. As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e podem ter fins lucrativos ou não (MEC, 2015a). Quanto à organização acadêmica da instituição, podem ser classificadas em universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (INEP, 2013). Optamos por organizar as respostas reunindo ambas as classificações: por categoria administrativa e por organização acadêmica.

Quanto à instituição formadora, notamos que 13 psicólogos (68,42%) estudaram em universidades públicas federais, três formaram-se em universidades privadas (15,79%), dois estudaram em um centro universitário privado (10,53%) e um psicólogo não respondeu essa questão (5,26%), conforme a Tabela 7.

Tabela 7

Tipo de instituição formadora com respectivo número de psicólogos formados

Instituição Formadora	Nº de participantes	%
Universidade Federal	13	68,42
Universidade Privada	3	15,79
Centro Universitário Privado	2	10,53
Não respondeu	1	5,26

Fonte: Dados da pesquisa

Interessante observar que a maioria dos psicólogos participantes formou-se em universidades públicas federais, apontando que a instituição formadora da amostra desta pesquisa apresenta-se divergente do cenário nacional em que a maioria das IES é privada (INEP, 2013).

Dentre os psicólogos formados em universidades públicas federais, 12 concluíram seus estudos em universidades federais mineiras. Apenas um formou-se em universidade

federal fora do Estado de Minas Gerais. Dentre os 12, seis (50%) atuam na instituição na qual estudaram. Todas as IES privadas formadoras dos psicólogos participantes também se encontram em Minas Gerais; assim, apenas um dos participantes não se formou em instituição mineira de Ensino Superior.

O fato de metade dos psicólogos participantes trabalhar na universidade em que se formou é muito interessante, tendo em vista que sua história com a instituição e a assistência estudantil antecede sua prática profissional. Esses psicólogos já foram estudantes na própria universidade em que atuam, podem ter tido contato com a assistência estudantil durante sua vida acadêmica e, portanto, provavelmente, conhecem melhor os dilemas que os estudantes vivenciam e possuem uma maior identificação com seu trabalho. Esse fato com certeza exerce alguma influência na constituição desses profissionais como psicólogos atuantes na assistência estudantil. O estudo de L. R. Lima (2015) referente à atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação de universidades federais também apontou que 83% das psicólogas entrevistadas formaram-se na universidade em que desenvolvem seus fazeres.

Em relação à qualificação profissional, embora no questionário a questão se referisse apenas a doutorado, mestrado, especialização e aprimoramento, aperfeiçoamento e/ou atualização, também surgiram nas respostas cursos de formação e de capacitação.

De acordo com o Ministério da Educação (2015b), podem ser compreendidos como pós-graduação *lato sensu* cursos de especialização e cursos designados como MBA – *Master Business Administration* ou equivalentes, os quais são, na verdade, cursos de especialização em nível de pós-graduação na área de administração. A pós-graduação *stricto sensu* compreende programas de mestrado e doutorado. Há instituições que incluem os cursos de aperfeiçoamento como de pós-graduação *lato sensu*; no entanto, nesta pesquisa utilizaremos a definição do MEC. Para melhor organização dos demais cursos obtidos nas respostas, tais como aprimoramento, aperfeiçoamento, atualização, formação e capacitação, faremos seu

agrupamento sob a nomenclatura de capacitação. Optamos por esta denominação tendo em vista a inexistência de uma terminologia que agrupe todos os cursos realizados após a graduação objetivando o aperfeiçoamento da prática. Adotamos o termo capacitação uma vez que é utilizado no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino (Brasil, 2005a) podendo ser aplicado às diversas denominações dos cursos acima citados.

Os participantes poderiam relatar mais de um tipo de curso. A fim de possibilitar uma visualização e compreensão mais ampla da formação dos profissionais investigados na pós-graduação, organizamos na Tabela 8 as respectivas respostas.

Tabela 8

Cursos de Pós-Graduação

Cursos de Pós-Graduação	Nº Part.	Psicólogos (por sexo)	%
Especialização ou MBA	4	homens	21,05
Especialização + Capacitação	5	mulheres	26,32
Especialização + Mestrado (em curso ou concluído)	3	um homem e duas mulheres	15,79
Especialização + Capacitação + Mestrado (em curso ou concluído)	4	mulheres	21,05
Mestrado (em curso ou concluído) + Capacitação	2	mulheres	10,53
Doutorado (em curso) + Mestrado	1	homem	5,26

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisarmos a Tabela 8, podemos perceber que mais da metade dos participantes (57,90%) realizou alguma capacitação. Optamos por classificar os cursos de capacitação

citados nos questionários em quatro áreas: interface com a educação; interface com a saúde; gestão do trabalho e aperfeiçoamento pessoal.

Os de interface com a Educação incluem Libras; Psicopedagogia; Inclusão educacional; Diversidade na escola; Mediação de aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Dislexia; Neuropsicologia; Capacitação para o atendimento de pessoas com deficiências; Línguas, Linguagem e Comunicação. Os de interface com a Saúde envolvem Prevenção ao uso e abuso de álcool e outras drogas; Diagnóstico, prevenção e controle do estresse; Suicidologia; Promoção e prevenção em saúde; Oficinas e dinâmicas de grupo; Plantão psicológico; formação em atividades grupais, Psicanálise, Terapia Comunitária Integrativa e Terapia Familiar e de Casal.

Dentre os relacionados à gestão do trabalho estão: Gestão de pessoas, gestão pública; Recursos humanos; Qualidade de vida no trabalho; Saúde mental e trabalho; Capacitação sobre trabalho interdisciplinar, Ética no serviço público. E dentre os de aperfeiçoamento pessoal estão Inglês e Curso de realidade brasileira.

De modo geral, podemos considerar que os cursos estão relacionados à atuação do psicólogo na assistência estudantil da Educação Superior, demonstrando que os profissionais estão comprometidos com o desenvolvimento de sua prática, empenhados em sua melhoria e aperfeiçoamento e que investem em sua formação continuada.

Outro dado importante que a Tabela 8 informa é que nenhum homem fez cursos classificados como de capacitação (formação, aprimoramento, capacitação, aperfeiçoamento e/ou atualização), enquanto quase todas as mulheres (85%) realizaram um ou mais de um. Supomos que o fato pode se dever ao tempo menor de atuação masculina na assistência estudantil, uma vez que normalmente esse tipo de curso vincula-se ao aperfeiçoamento da prática; para maior compreensão a respeito seria necessário um questionamento junto aos participantes. Assim, observando as mulheres que possuem tempo correspondente ao dos

homens, ou seja, de um a cinco anos, averiguamos que todas fizeram mais de um curso de capacitação. Comparamos também com as que possuem o mesmo tempo de formação que os homens, de um a nove anos, e chegamos ao mesmo resultado, indicando que a realização de cursos de aprimoramento somente pelas mulheres não tem relação com o tempo menor de formação acadêmica e de atuação profissional.

Foi possível observar outro aspecto interessante referente aos cursos de capacitação. Com exceção de duas psicólogas que não informaram a instituição responsável por sua administração, notamos que todos foram ofertados por universidades públicas, sendo que vários cursos foram realizados na própria instituição em que a psicóloga atua. Por meio deste dado, podemos inferir que tem ocorrido o investimento, por parte de algumas IES públicas, em capacitação articulada com os interesses pessoais e profissionais de seus servidores. Tal fato é importante de ser detectado e ressaltado, uma vez que tendem a ser mais significativos cursos que respondam aos anseios teóricos e práticos decorrentes dos desafios que permeiam a atuação profissional no contexto da Educação Superior. Em concordância com diversos autores (Bisinoto e Marinho-Araújo, 2011; Facci e Silva, 2014; Marinho-Araújo e Neves, 2007; Sampaio, 2007; Silva et al., 2012), consideramos importante investir na formação acadêmica e continuada dos psicólogos escolares atuantes neste nível educativo e defendemos que a prática desses profissionais “deve se basear em aprofundamentos teórico-conceituais e em ações contextualizadas, intencionais e competentes, construídas a partir de uma postura crítica e reflexiva diante da realidade na qual estão inseridos.” (Bisinoto e Marinho-Araújo, 2011, p.120).

A Tabela 8 também mostra que 16 psicólogos (84,21%) fizeram pós-graduação *lato sensu* em especialização ou MBA, dentre os quais cinco são do sexo masculino (do total de seis). A fim de fazermos uma análise comparativa e verificarmos se a escolha do curso de

especialização tem relação com a atuação do profissional na assistência estudantil, buscamos relacionar o ano de conclusão deste com o ano de ingresso do psicólogo na instituição atual.

Notamos que seis psicólogos concluíram a pós-graduação antes de seu ingresso na assistência estudantil, sendo que dois deles fizeram duas especializações cada um. Os cursos foram: Psicopedagogia Institucional; Saúde Mental; Terapia Cognitivo Comportamental; Psicologia Organizacional e Gestão de Pessoas; Psicologia Hospitalar; Adolescência: Uma Abordagem Psicossocial; Teoria Psicanalítica; Ciências Humanas e Saúde. Dessa forma, percebemos que apenas um dos psicólogos tinha escolhido uma área voltada para a interface Psicologia e Educação. Os demais cursos são voltados para outras diferentes áreas da Psicologia: clínica, hospitalar, organizacional e saúde. Entre os seis que concluíram antes, cinco são mulheres, ou seja, apenas um homem concluiu sua especialização antes de ingressar na universidade ou na assistência, todos os demais homens (quatro) concluíram paralela ou posteriormente à sua inserção como servidor público federal.

Oito psicólogos concluíram sua pós-graduação *lato sensu* concomitantemente ou após seu ingresso na assistência estudantil, sendo que um deles realizou dois cursos de especialização. Os cursos citados foram: Terapia Cognitivo-comportamental; Psicoterapia Clínica; Psicologia Clínica Existencial e Gestáltica; Psicopedagogia; Psicopatologia Clínica; Psicopedagogia Institucional; Gestão Social, Terceiro Setor e Responsabilidade Social; Psicodrama Educacional e Terapêutico; MBA em Gestão de Pessoas. O profissional que fez este último curso está apenas há um ano e meio na assistência estudantil, o que sugere que tenha iniciado sua especialização antes de sua inserção. Comparando as áreas dos cursos realizados antes e após o ingresso na assistência estudantil, notamos um predomínio daqueles voltados para a área clínica (quatro). Entretanto, observamos que houve aumento na realização dos que estão na interface da Psicologia com a Educação, passando de um para três.

Dois psicólogos não informaram a data da conclusão de sua pós-graduação, impossibilitando afirmar se foi cursada e concluída antes ou após o seu ingresso na assistência estudantil. Tais cursos são Psicologia Fenomenológica: Abordagem Existencial e Gestáltica e Métodos e Técnicas em Projetos Sociais.

É possível perceber, por meio da Tabela 8, que dez profissionais concluíram ou estão desenvolvendo sua pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, correspondendo a mais da metade dos participantes da pesquisa (52,63%). Quatro profissionais fazem Mestrado em Psicologia, sendo três na área de Psicologia Escolar. As demais áreas estão relacionadas à Saúde, Sociedade e Ambiente; Linguagem; Saúde Coletiva; Educação (tema Ações Afirmativas) e Psicanálise. Uma psicóloga não citou a área, apenas o tema da dissertação que se refere a ações de prevenção de um programa de atenção ao uso abusivo de álcool e outras drogas com universitários.

Grande parte dos psicólogos (oito) iniciou o Mestrado após sua inserção na assistência estudantil, apenas dois ingressaram anteriormente, sendo que um deles concluiu antes e outro ainda é mestrando. Um psicólogo está cursando Doutorado em Psicologia Clínica.

É interessante notar que no Mestrado em Psicologia o predomínio está na linha de pesquisa que abarca a Psicologia Escolar e que as demais áreas envolvem a clínica (no caso a Psicanálise), a Saúde ou a Educação. No caso do Doutorado, a área também é a clínica psicanalítica. Assim como constatamos nos cursos de capacitação, podemos perceber que as informações sobre a formação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* também indicam a interface entre Psicologia Clínica, Saúde e Educação.

Quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, verificamos na Tabela 8 que onze mulheres (85%) realizaram especialização, sendo a porcentagem proporcional à dos homens (83%). Em termos de Mestrado, as mulheres têm procurado mais; oito mulheres concluíram ou estão em curso, sendo a proporção feminina (61%) quase o dobro da masculina

(33%). Entretanto, é necessário fazer algumas ponderações sobre esses dados. Entre os dois homens que fazem Mestrado, um concluiu antes de assumir seu cargo na universidade há apenas um ano e já está cursando Doutorado; outro é mestrando e possui apenas três anos de atuação na assistência estudantil. Quanto aos demais psicólogos do sexo masculino, apenas um tem cinco anos de ingresso, os demais possuem tempo igual ou inferior a dois anos. Em relação às mulheres, somente uma, que tem três anos de assistência estudantil, concluiu recentemente a pós-graduação em 2014; as demais são todas mestrandas e possuem tempo no cargo de cinco, sete, 21 e 25 anos. Portanto, percebe-se que, apesar da porcentagem de mulheres da amostra que buscam a pós-graduação *stricto sensu* ser o dobro da de homens, nota-se que elas estão há mais tempo no cargo e demoraram mais a procurar essa qualificação. Já os homens têm investido mais rapidamente tanto em cursos de pós-graduação *lato sensu* quanto *stricto sensu*.

Um dos fatores que podemos apontar como motivadores para a formação continuada desses profissionais é o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino, estruturado pela Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005 (2005). Um dos princípios e diretrizes do Plano é a garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral do servidor. O desenvolvimento do técnico-administrativo na carreira ocorre, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional. A Progressão por Mérito Profissional constitui a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente a cada dois anos de efetivo exercício, de acordo com sua avaliação de desempenho. Já a Progressão por Capacitação Profissional relaciona-se aos cursos de capacitação realizados, de acordo com a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 meses. Além disso, o servidor poderá obter Incentivo à Qualificação se possuir educação formal superior à exigida para o cargo de que é

titular. Aqui estão incluídos, no caso do psicólogo, os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, cujos percentuais, para cursos que possuem relação direta com o cargo, são de 30% em Especialização, 52% em Mestrado e 75% em Doutorado.

Tendo em vista todas as informações acima analisadas e o Plano de Carreira do Servidor Público Federal podemos inferir que um dos fatores que leva os psicólogos do sexo masculino a se dedicarem mais a cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* é o maior retorno financeiro, uma vez que nenhum investiu em cursos de capacitação, cujo percentual é bem menor e é mais demorado obtê-lo, já que é preciso aguardar o interstício de 18 meses em cada curso para subir de nível na carreira. Notamos que a possibilidade de progressão na carreira prevista no Plano acima descrito, tem incentivado, inclusive financeiramente, os psicólogos a buscar formação continuada. A valorização profissional inclui investimento em formação continuada, o que, por sua vez, pode contribuir com a sua prática e, conseqüentemente, resultar numa melhoria na qualidade do trabalho institucional.

Uma das questões abordadas neste eixo referia-se a cursos realizados que contribuíssem para a atuação na assistência estudantil. Além dos já citados, os psicólogos destacaram a participação em Grupos de Trabalho (GTs) e em discussões promovidas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, bem como em eventos da área de Psicologia que contenham temáticas relacionadas à juventude e à realidade dos estudantes.

O fato de todos os psicólogos realizarem sua formação continuada em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e a constatação de que as áreas escolhidas possuem relação com a prática que desenvolvem na assistência estudantil indica um envolvimento e compromisso com sua atuação e uma preocupação dos profissionais com o desenvolvimento de pesquisas. Diversos autores apontam uma tendência clínica de atuação do psicólogo na Educação Superior (Bohry, 2007; Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005; Contini, 2000;

Peres, Santos, & Coelho, 2004; Sampaio, 2010; G. G. Souza, 2011). Por meio das informações sobre os cursos realizados pelos psicólogos da assistência estudantil notamos o interesse pela área clínica. Entretanto, verificamos também que eles têm ampliado seu leque, em termos de formação continuada, para as questões educacionais, sociais, interpessoais e de promoção à saúde, bem como para temáticas relacionadas à juventude e à realidade dos estudantes universitários. Seis profissionais buscaram cursos referentes a atividades grupais, mostrando interesse em intervenções que superem a perspectiva individualizante.

4.1.3 Experiência profissional e vinculação ao cargo e à universidade

As questões concernentes a este item envolvem informações sobre o perfil pessoal relativas à experiência profissional anterior à universidade, ano de ingresso na universidade em que atua e na assistência estudantil e vinculação do cargo atual. A maioria dos profissionais participantes (79%) teve experiência anterior à universidade em Psicologia ou em outras áreas, com exceção de quatro psicólogos (21%). Entre os 15 profissionais com trabalho anterior, três desenvolveram sua ocupação somente em outras áreas, uma atuou como professora concomitantemente e onze apenas como psicólogos em diversas áreas da Psicologia.

Podemos perceber que, quanto à experiência profissional, não há predominância da Psicologia Clínica, ênfase historicamente presente na inserção da Psicologia em contextos educacionais e que gerou uma compreensão limitada acerca do fenômeno educativo e seus atores, conforme vimos no capítulo 2 (Antunes, 2011; Barbosa, 2012; Contini, 2000; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Massimi, 2004; Meira, 2003b; Patto, 1984; M. P. R. de Souza, 2002; 2010; Souza & Rocha, 2008). Os profissionais, de maneira geral, adquiriram prática em diversas áreas da Psicologia: Clínica (em consultórios particulares); Social (em

abrigos para menores, Organizações Não Governamentais [ONGs], Centros de Referência da Assistência Social [CRAS] e em projetos e programas sociais e socioeducativos); da Saúde (em Centros de Atenção Psicossocial [CAPS], Programas de Saúde da Família [PSF] e em ambulatórios e postos de saúde municipais); do Trânsito (em clínicas do Departamento de Trânsito - DETRAN); Hospitalar (em Hospital e Maternidade); Organizacional (em empresas); Escolar e Educacional (em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas) e na docência no Ensino Superior. Todos os profissionais tiveram mais de uma área de atuação em Psicologia e nenhum deles trabalhou apenas com a Psicologia Clínica.

Ao analisar os dados agrupando os profissionais de acordo com o sexo, observamos que, com exceção de um psicólogo, que se dedicou a estudar para o concurso público, todos os homens trabalhavam antes de seu ingresso na assistência estudantil. Os dois que concluíram sua graduação mais tardiamente eram trabalhadores que exerciam suas atividades em outras áreas. Os demais já atuavam como psicólogos em consultório particular, abrigos para crianças e adolescentes, PSF, ONGs, CAPS, CRAS ou na docência universitária.

Com exceção de três psicólogas, as demais (77%) tiveram trabalho anterior ao seu ingresso na assistência estudantil. Nove atuaram na área da Psicologia, sendo que uma delas, concomitantemente, era professora no Ensino Fundamental e Médio. Tais profissionais adquiriram experiência em diversas áreas da Psicologia: na Clínica em consultórios particulares; na Social em CRAS e em programas e projetos sociais e socioeducativos; na da Saúde em CAPS, postos de saúde e ambulatórios municipais; na Organizacional; na Hospitalar; na Psicologia do Trânsito e na docência no Ensino Superior. Duas psicólogas tiveram experiência na Psicologia Escolar e Educacional antes de sua inserção na atual universidade.

Em relação ao ingresso na universidade, apenas dois participantes, um homem e uma mulher, trabalhavam na instituição antes de sua entrada na assistência estudantil, por isso seu

tempo de admissão na universidade excede o da assistência, visto que já eram funcionários da universidade em outra área e setor. Outro ponto que merece destaque nesse aspecto é que um profissional veio transferido de outra universidade, onde também atuava na assistência estudantil. Por isso, seu tempo na área (cinco anos) excede o de sua estada na instituição atual (nove meses).

Todos os participantes deste estudo ingressaram para atuar como psicólogos na assistência estudantil, ocupando cargo de Psicólogo – área clínica (dez participantes) ou de Psicólogo (nove participantes) sem determinação de área. Portanto, nenhum assumiu como psicólogo escolar, tomando posse do cargo genérico de psicólogo, conforme também ocorre na rede pública de Educação Básica nos Estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). No Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação não existe determinação de área, há somente o cargo Psicólogo-área (Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 2005). Entretanto, as IFES podem determinar a área de atuação do profissional, seja clínica, hospitalar, organizacional ou escolar, uma vez que há concursos em que tal determinação é apontada no respectivo edital. Um dos participantes da pesquisa comentou que imaginava que iria assumir vaga como psicólogo hospitalar, porque tanto a bibliografia quanto a prova do concurso enfatizavam essa área. Por essa informação, é possível perceber que é dada uma ênfase clínica na inserção do psicólogo. Isso ocorre porque, normalmente, as vagas para o cargo são abertas para serem assumidas na instituição como um todo; no entanto, os gestores sabem de antemão o setor de lotação para o qual elas são destinadas.

Se fossem criadas referências para o trabalho e perfil do psicólogo na assistência estudantil, elas poderiam subsidiar o processo de seleção dos profissionais, de forma que este se aproximasse mais da prática a ser efetivamente desenvolvida. Além disso, conforme sugere L. R. Lima (2015), os documentos reguladores que expressam e sintetizam os conhecimentos

acumulados pela Psicologia e que abarcam as instâncias de formação (Ministério da Educação e Cultura), de ocupação profissional (Ministério do Trabalho e Emprego) e de exercício profissional (Conselho Federal de Psicologia) podem fundamentar a elaboração tanto dos editais de seleção profissional quanto da descrição de cargos nos diferentes campos de atuação na instituição.

Conforme ponderações de Silva et al. (2014) em relação à inserção de psicólogos na rede pública de Educação Básica, consideramos importante e defendemos que o psicólogo, ao ingressar na universidade como técnico-administrativo, tenha conhecimento, desde o edital do concurso, sobre a área em que vai atuar. Essa medida facilita o ajuste de expectativas tanto da instituição, relativas ao desempenho do cargo, quanto do psicólogo, possibilitando escolher a área com a qual se identifica e considera ter mais desenvoltura e qualificação para atuar.

Quanto ao tempo de ingresso na assistência estudantil, a Tabela 9 mostra informações importantes.

Tabela 9

Tempo na assistência estudantil

Tempo na assistência estudantil	Nº Mulheres	% Mulheres	Nº Homens	% Homens	Nº Participantes	% Participantes
0-2 anos	4	31,1%	4	67%	8	42%
3-5 anos	4	31%	2	33%	6	31,5%
6-8 anos	3	23%	-		3	16%
Mais de 20 anos	2	15%	-		2	10,5%

Fonte: Dados da pesquisa

Apenas duas psicólogas possuem mais de 20 anos de atuação na assistência estudantil (10,5%); todos os demais estão no máximo há sete anos (89,5%), tendo ingressado a partir do ano de 2008. Lembramos que em abril de 2007 foi instituído o Reuni (Brasil, 2007) com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior e que, em agosto do mesmo ano, a ANDIFES lançou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que norteia a política de assistência estudantil das IFES (Associação

Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2007). Dessa forma, podemos observar que a maioria dos psicólogos entrevistados ingressou na Educação Superior em decorrência do Reuni, o que corrobora a pesquisa de Moura (2015), realizada com 13 psicólogos atuantes em universidades pertencentes a quatro Estados brasileiros e que aderiram ao Reuni: duas no Paraná, uma no Rio Grande do Sul e uma em Santa Catarina.

Todos os homens e a maioria das mulheres (62%) possuem até cinco anos de inserção na assistência estudantil; entretanto, o tempo e experiência das mulheres nesse setor é bem superior. Enquanto que a média dos homens é de dois anos, as mulheres possuem sete anos. Cinco e três anos são o tempo máximo de ingresso dos psicólogos, os demais estão há menos de dois anos. Somente as mulheres (38%) possuem mais de seis anos de experiência na assistência estudantil. Sabemos que a Psicologia, tanto na graduação quanto na profissão, é historicamente feminina e que essa predominância tende a permanecer por muito tempo ainda. No entanto, esta informação nos permite inferir que a inserção de psicólogos do sexo masculino, pelo menos na assistência estudantil, tem se destacado bastante nos últimos cinco anos, em decorrência da abertura de vagas proporcionadas pelo Reuni e da dedicação desses profissionais a concursos públicos.

Relacionando o tempo de ingresso na assistência estudantil com o tempo de formação dos profissionais notamos diferenças entre os sexos, conforme nos mostram as Tabelas 10 e 11.

Tabela 10

Relação entre o tempo de formação dos psicólogos do sexo masculino e seu tempo de ingresso na assistência estudantil (em anos e meses).

Idade	Tempo de formação	Tempo de Ingresso
28	5 a 6 m	1
30	7	3
30	6	5
33	9	2
34	1 a 6 m	1 a 6 m
36	6	1 a 6 m

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 11

Relação entre o tempo de formação das psicólogas do sexo feminino e seu tempo de ingresso na assistência estudantil (em anos e meses).

Idade	Tempo de formação	Tempo de Ingresso
28	4 a 6 m	2
29	6 a 6 m	6 m
30	7	7
31	5	2
31	8	5
32	6 a 6 m	6
32	10	7
33	9	3
35	12	4 m
43	20	5
43	19	5
50	24	21
51	25	25

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os homens verificamos que um psicólogo (34 anos) entrou recém-formado e outro (30 anos) tinha concluído sua graduação há apenas um ano. Três tinham em média quatro anos de formação e apenas um deles possuía sete anos. Quanto às mulheres, três ingressaram recém-formadas, mas uma delas já está há 25 anos e as outras há seis e sete anos na assistência estudantil. Em relação às demais psicólogas, quatro tinham entre dois anos e meio a três de formação e quase metade delas (seis) possuía de cinco a 15 anos de formação antes de ingressarem na assistência estudantil. Portanto, podemos perceber que o tempo de experiência profissional das mulheres é superior ao dos homens, tanto na formação quanto na prática profissional. No entanto, sabemos o quanto é difícil aos profissionais, já formados há muito tempo, o acesso às atuais discussões que ocorrem no meio acadêmico, inclusive relativas à Psicologia Escolar e Educacional, bem como temos consciência da importância da inserção de novos debates e discussões para a transformação da realidade. Independentemente do gênero, o que realmente importa é a presença de profissionais comprometidos eticamente com as complexas questões concernentes à Educação Superior.

4.2 Eixo II: Atuação dos psicólogos na assistência estudantil

"O desafio maior é se reinventar sempre considerando as transformações frequentes" (P1)

Este eixo envolve informações acerca da atuação dos psicólogos na assistência estudantil a partir da composição desses profissionais em equipes multidisciplinares. Aborda as respostas dos questionários referentes à composição profissional, supervisão e organização do trabalho em equipe, público atendido, modalidades de atuação, demandas consideradas mais desafiantes e mudanças necessárias para a melhoria da prática.

4.2.1 *A composição profissional em equipes como espaço institucional de atuação*

Considerando a importância do contexto institucional na compreensão da prática e da identidade do psicólogo atuante e o cuidado na abordagem de tal contexto, de forma a preservar o sigilo quanto à identificação do sujeito participante e de sua instituição, desenvolveremos a análise das questões relativas às práticas a partir da composição profissional em equipes.

A composição profissional retrata mais do que os profissionais com os quais o psicólogo atua. Ela fornece elementos acerca do perfil institucional, apontando as concepções acerca do trabalho do psicólogo na universidade. Além disso, também é um fator constitutivo da identidade profissional, bem como da organização e estruturação de práticas e posicionamentos dos psicólogos, uma vez que é inserido no contexto de uma equipe que ele desenvolve seu trabalho, discute suas percepções e dilemas profissionais e institucionais e constrói, juntamente com seus colegas, estratégias em busca de resoluções para os enfrentamentos necessários e para as diversas demandas que chegam ao serviço.

Uma das questões abordadas pelo instrumento de pesquisa investiga se os profissionais atuam em equipe e, em caso positivo, com quais profissionais. Os psicólogos participantes P3 e P13 responderam que não atuam em equipe³⁹. De acordo com o panorama institucional realizado e apresentado no capítulo anterior, verificamos que, nas instituições de ambos, o local em que trabalham é composto por profissionais de diferentes áreas, no entanto, segundo a opinião deles, não há desenvolvimento de trabalho em equipe. P13 afirma que existem psicólogos e profissionais de outras áreas em seu setor, “*Contudo, não nota-se um trabalho interdisciplinar. O que há no setor é um trabalho todo voltado para seleção de alunos para bolsas estudantis, envolvendo todos os servidores do setor.*” Alega que há reunião de equipe, mas a discussão volta-se mais para o edital de concessão de bolsas.

A pesquisa contou com a participação de outros psicólogos atuantes na mesma instituição e que possuem opiniões diferentes de P13 neste sentido. De acordo com eles⁴⁰, há trabalho em equipe na elaboração, desenvolvimento e execução de palestras, oficinas, grupos e outras ações voltadas ao atendimento das principais demandas identificadas no público atendido. Além disso, apontam que há reuniões de equipe para planejamento e avaliação dos projetos desenvolvidos, proposição de novos projetos, discussão e reflexão de casos e de práticas, divulgação e discussão de artigos sobre assuntos de interesse, levantamento e organização de demandas, bem como proposição de encaminhamentos. Tal discrepância de opiniões pode ser decorrente da diversidade de percepção que cada um possui de seu contexto profissional, como também da possibilidade de diferentes formas de se envolver neste contexto. Pode ser que o psicólogo P13 não esteja, no momento, envolvido nas ações em que os demais estão, em conjunto com profissionais de outras áreas, ou que, estando envolvido,

³⁹ Como são muitos os participantes, eles serão mencionados por meio de numerais, pois a escolha de tantos nomes fictícios – para garantir o anonimato – ficaria difícil e poderia confundir o leitor.

⁴⁰ Optamos por apresentar a opinião dos psicólogos de forma geral, sem especificar a fala de cada um.

não considere o trabalho como interdisciplinar. A análise das respostas de P13 em momentos diferentes do questionário nos possibilitou esclarecer essa situação. Nas questões sobre as modalidades desenvolvidas, notamos que ele realiza apenas atendimento clínico aos universitários, não atuando em projetos/programas em equipe, embora considere importante *“trabalhar na promoção e prevenção da saúde e com políticas públicas/projetos voltados para essa área.”*

Na resposta sobre a questão referente aos desafios e dificuldades encontradas em sua prática, P13 esclarece melhor seu posicionamento frente ao trabalho em equipe, quando afirma que *“não existe um trabalho interdisciplinar, por mais que existam projetos interessantes para se trabalhar eles não vão adiante, pois o edital para concorrência de bolsas toma conta dos servidores desse setor.”* Dessa forma, ele denuncia um problema de organização e gestão do setor em que trabalha. Neste aspecto, observamos que os demais colegas de trabalho, participantes desta pesquisa, coadunam a mesma opinião e fazem críticas à precarização do trabalho, alegando haver um número limitado de servidores, *“impossibilitando que cada profissional atue especificamente em sua área, pois sempre tem que se deslocar para apagar incêndios de outros setores.”* P13 coloca como sugestão para a melhoria da prática dos psicólogos que atuam na assistência estudantil, além do aprofundamento teórico, *“saber se impor em relação à práticas que não cabem ao psicólogo escolar.”*

De fato, os psicólogos queixam-se, com razão, de estarem desenvolvendo ações que poderiam ser realizadas por um ou mais assistentes administrativos designados para trabalhar especificamente com o assistente social. A instituição está utilizando especialistas para fazer o trabalho de assistentes, o que é oneroso do ponto de vista financeiro, totalmente improdutivo do ponto de vista institucional, uma vez que há muito trabalho a ser feito pelo psicólogo, e constitui um fator completamente desmotivador do ponto de vista profissional, pois os

psicólogos não se sentem motivados a dar o melhor de si, resultando em frustração e decepção.

Todos os demais participantes responderam que atuam em equipe constituída por profissionais de diversas áreas. Analisando as respostas, organizamos a categoria de composição profissional das equipes em cinco subcategorias, de acordo com a área de formação dos profissionais: (a) *Equipe Psicossocial*; (b) *Equipe Psicossocial e educacional*; (c) *Equipe Psicossocial e de Saúde*; (d) *Equipe Psicoeducacional*; (e) *Equipe Psicoeducacional e de Saúde*, o que pode ser visto na Tabela 12.

Tabela 12

Relação dos psicólogos participantes da pesquisa por subcategoria de composição profissional das equipes

Subcategorias	Psicólogos Participantes	%
Equipe Psicossocial	P6, P9, P10, P12, P16	28
Equipe Psicossocial e educacional	P1, P2, P4, P11, P13, P14, P17, P19	44
Equipe Psicossocial e de Saúde	P8, P15	11
Equipe Psicoeducacional	P5	6
Equipe Psicoeducacional e de Saúde	P7, P18	11

Fonte: Dados da pesquisa

A análise das informações será realizada a partir da composição das equipes. Neste sentido, apesar de P13 afirmar não atuar em equipe, optamos por inseri-lo em uma das subcategorias apresentadas, tendo em vista que se encontra institucionalmente inserido em uma⁴¹.

O fato de quase todos os psicólogos participantes encontrarem-se atuando em equipe é um dado importante a ser destacado, tendo em vista que o desenvolvimento do trabalho do

⁴¹ A inserção de P13 nas subcategorias de composição profissional é baseada nas informações obtidas por meio do panorama do campo de trabalho apresentado no “Percurso Metodológico”. Já P3 não foi inserido porque ele não respondeu as questões referentes a práticas e percepções, impossibilitando a análise. Além disso, apesar de P3 atender estudantes, o foco de seu trabalho é mais voltado a servidores.

psicólogo na assistência estudantil, mediante a perspectiva de promoção da saúde⁴² e devido à complexidade que possui, requer, necessariamente, a atuação em equipe multidisciplinar. Para Contini (2000), a Psicologia, na proposta de promover a saúde, deve reconhecer que sozinha não consegue abarcar o complexo fenômeno humano e, portanto, precisa relacionar-se com outras áreas, tanto na prática profissional quanto na produção de novos saberes, possibilitando o surgimento de um “profissional preocupado com a busca de interlocutores que possibilitem uma visão mais ampla e completa do seu objeto de estudo, assim como o seu papel profissional, na sociedade” (p.48).

4.2.2 *Desenvolvimento, supervisão e organização do trabalho nas equipes*

Primeiramente, utilizaremos estas subcategorias para examinarmos, além da composição profissional, a forma como o trabalho é desenvolvido e supervisionado e como se organizam os espaços de discussão de práticas com os outros profissionais da equipe.

Cinco dos psicólogos participantes (28%) compõem uma *Equipe Psicossocial*. Nela, o assistente social é o único profissional de área diferente que constitui a equipe com o psicólogo. Duas delas contam com a composição de um ou mais psicólogos, além do participante. Todos os psicólogos afirmaram que existem espaços de discussão de práticas com outros profissionais; no entanto, apenas P6, P12 e P16 esclareceram tais espaços, apontando que são reuniões realizadas de acordo com a demanda, por convocação ou de forma regular respectivamente. O desenvolvimento do trabalho em equipe ocorre por meio de

⁴² A perspectiva de promoção da saúde é defendida por alguns autores (Contini, 2000; Dias, Patias e Abaid, 2014; Martínez, 1996; Valle, 2003). De acordo com Martínez (1996), tal concepção de saúde apresenta uma relação mais evidente com o processo educativo, uma vez que considera que modo de vida, saúde e personalidade estão intimamente interligados e todos se vinculam à educação.

discussão de casos ou demandas e encaminhamentos (P6, P9 e P10) e na discussão, planejamento, elaboração e promoção de algumas ações ou projetos (todos os participantes desta subcategoria). Estas equipes não buscam supervisões voltadas ao suporte teórico-prático, mas respaldam-se em reuniões semanais da equipe de Psicologia para discussão de casos (P10), ou uma chefia imediata que coordena e supervisiona todo o trabalho (P16) e no caso de P12 *“pedindo para que sejam apresentados números de atendimentos e outros.”*

Conforme mostra a Tabela 12, a *Equipe Psicossocial e educacional* apresenta-se como predominante entre os participantes (44%). É composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogo. Somente P4 incluiu professores, Diretor de Ensino e Coordenadores de Curso, considerando-os como componentes de sua equipe. De maneira geral, todos os profissionais afirmaram existir espaços para discussão de práticas por meio de reuniões, organizadas de forma mensal, quinzenal ou semanal, dependendo da realidade institucional. Alguns esclareceram sua organização. Nas reuniões que envolvem profissionais de diferentes áreas, pode ocorrer a proposição de projetos (P17), a organização de ações conjuntas e programas multidisciplinares (P19, P2) e *“o compartilhamento das informações referentes à atuação multidisciplinar e a discussão de casos que extrapolam os limites de uma determinada área profissional”* (P1). Também podem acontecer reuniões cujo objetivo é mais amplo, como tratar da *“reformulação do regulamento e políticas de assistência estudantil”* (P14), as quais envolvem todos os servidores da assistência estudantil. O psicólogo P11 também esclareceu bem o modo de organização desses espaços em sua instituição:

Nas reuniões gerais e de coordenações dos setores/áreas são abordadas questões mais administrativas, mas nas reuniões setoriais há a proposta de momentos com discussões de casos, estudos, discussões das práticas. Além disso, quando se trata de uma ação multidisciplinar, tal como o acompanhamento psicossocial e pedagógico, a

organização também prevê reuniões semanais com o objetivo de discussão dos casos atendidos, encaminhamentos conjuntos, elaboração de novas ações/intervenções etc.

Além de reuniões gerais e setoriais, alguns assuntos são discutidos diretamente com os assistentes sociais ou pedagogos (P14), como também “há espaços informais nos quais os profissionais das áreas envolvidas se auxiliam mutuamente a partir de discussão de práticas cotidianas” (P1). Na instituição de P11, existe a “proposta de reuniões em formato de seminários temáticos, iniciada ano passado (2014)”, que objetiva a capacitação da equipe.

O trabalho em equipe desenvolve-se de forma multidisciplinar por meio de divulgação e discussão de artigos relacionados à prática, levantamento e organização de demandas, bem como proposição de encaminhamentos (P19), além das ações, programas e projetos elaborados e executados conjuntamente (P1, P2, P4, P11 e P17). Já o participante P14 atua no plantão psicológico, juntamente com outros psicólogos de sua equipe, atendendo estudantes e servidores, enquanto que seu trabalho com assistentes sociais e pedagoga “envolve a discussão e elaboração de políticas de distribuição de bolsas estudantis, auxílios, ações de caráter psicopedagógicas para a melhoria de rendimento acadêmico, dentre outras.”

De acordo com P1, há um desejo seu e de sua equipe de se caminhar para a interdisciplinaridade, entretanto afirma que

na prática parece haver mais obstáculos do que facilitadores para a concretização do trabalho interdisciplinar. A sobrecarga de trabalho e o excesso de demandas específicas às áreas de atuação parecem dificultar espaços de criação e construção de um diálogo interdisciplinar, que demanda constante repensar, ação e reflexão.

Assim como todos os profissionais desta subcategoria, existem outros psicólogos atuantes na equipe de P1, mas, mesmo com mais de um, a queixa refere-se à sobrecarga de trabalho e ao excesso de demandas. Entendemos que enquanto as ações do psicólogo da assistência estudantil estiverem prioritariamente focadas no atendimento clínico individual dos estudantes haverá essa queixa, porque mesmo uma ampla equipe de psicólogos não conseguiria atender às demandas para essa modalidade de atendimento. Portanto, é necessário pensar em estratégias de se trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar os problemas que chegam por meio de solicitações de atendimento individual, o que requer uma mudança de visão e postura diante do estudante e de seu processo educativo, abandonando a perspectiva individualizante e fracionada dos dilemas apresentados, concebendo as questões apresentadas como partes de um vasto processo educacional, sociopolítico, intersubjetivo e inter-relacional, a partir do qual o psicólogo escolar deve priorizar sua intervenção. A superação dessa perspectiva individualizante dos problemas é defendida por autores da Psicologia Escolar Crítica (Cruces, 2003; Cruces & Maluf, 2007; Facci & Silva, 2014; Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Martínez, 2009; Meira, 2007; Meira & Antunes, 2003a; 2003b; M. P. R. de Souza, 2010).

Não existe supervisão teórica e prática do trabalho. Há coordenação ou gerência que possui atribuições administrativas. Alguns profissionais buscam por supervisão pessoal fora da instituição e por conta própria. As reuniões de equipe, às vezes, possibilitam espaços de reflexão, permitindo *“troca de experiências de maneira que o psicólogo possa ter seu trabalho enriquecido e com isso propiciar um melhor atendimento aos usuários do serviço”* (P17) e que funcionam como uma forma de supervisão realizada pelos *“próprios psicólogos colegas de trabalho”* (P14).

Segundo P11, sua equipe busca continuamente supervisão *“por meio de atividades que contemplem todo o grupo (como cursos de capacitação, participação em eventos, grupos de*

estudo)”, sendo que algumas ações podem ser solicitadas ao setor responsável pela capacitação de servidores de sua instituição.

A *Equipe Psicossocial e de Saúde*, que abarca 11% dos psicólogos participantes, é formada pelo assistente social e por profissionais da área da saúde como médico, psiquiatra, enfermeiro e nutricionista. Há espaços formais e informais para a discussão de práticas por meio respectivamente de reuniões ou de “*momentos de conversa durante o dia a dia do trabalho*” (P15). Assim como nas demais subcategorias abordadas, não há supervisão do trabalho, “*mas sim coordenação do serviço*” (P15). O trabalho em equipe é realizado por meio de reuniões visando à discussão de casos e de encaminhamentos recebidos e realizados. Na instituição de P8 também é realizada a discussão e elaboração das atividades desenvolvidas pelo setor em que atua, sendo algumas em parceria com outros setores da universidade.

Somente P5 encaixa-se na *Equipe Psicoeducacional*, formada por psicólogos e profissionais da área da educação, como pedagogas e técnicos em assuntos educacionais. Há espaço para discussão de práticas em reuniões periódicas dos psicólogos com a pedagoga atuante na assistência estudantil. Entretanto, não há supervisão do trabalho. Quanto ao desenvolvimento do trabalho, P5 afirma que

Quando há demandas relacionadas à Coordenação Acadêmica de modo geral, as tarefas são divididas entre os profissionais de modo que nenhum fique sobrecarregado. Atividades em grupos com alunos, embora ainda não estejam sendo executadas, estão sendo planejadas pelos psicólogos e pela pedagoga que atua diretamente na área de assistência estudantil.

A *Equipe Psicoeducacional e de Saúde* é formada por profissionais da educação como pedagoga e técnicos em assuntos educacionais; e pelos da área da saúde como médico, enfermeiro, nutricionista, fisioterapeuta e dentista. Há discussão de práticas por meio de reuniões organizadas de modo sistemático, mas não há supervisão teórico-prática; existe “*uma chefia imediata responsável que dá suporte de gestão e não suporte técnico para a equipe*” (P7). O trabalho em equipe é desenvolvido, segundo P7, por meio de acolhimento, discussão de casos e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com exceção do médico, como também “*através de encaminhamentos, atividades de grupos, organização de eventos e atividades de formação*” (P18).

Portanto, foi possível perceber a variedade de profissionais de diferentes áreas que compõem as equipes, juntamente com o psicólogo. Considerando a complexidade das questões que envolvem o estudante na Educação Superior, faz-se importante constatar a existência da composição de equipes multidisciplinares na assistência estudantil das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) de todos os participantes desta pesquisa, bem como de todas as universidades federais mineiras, conforme o panorama do campo de trabalho apresentado no capítulo anterior. Sampaio (2010) defende que o psicólogo que atua na Educação Superior precisa fazer uma interlocução com outros campos do saber com vistas à compreensão mais ampla do universo com o qual se propõe a trabalhar. Para tal, de acordo com a autora, é tarefa urgente o desenvolvimento do trabalho em equipes multidisciplinares.

No desenvolvimento do trabalho em equipe, notamos três tipos de ações: multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. De acordo com Bosio (2009), a multidisciplinaridade caracteriza-se pela justaposição de diferentes disciplinas ou áreas em torno de um mesmo tema ou problema. Os profissionais representantes de tais áreas coexistem lado a lado, sem ou com baixíssima inter-relação no plano técnico e científico. Nas equipes aqui abordadas, as ações multidisciplinares ocorrem quando cada profissional

desempenha o seu trabalho de forma independente, havendo o mínimo de inter-relação por meio de discussão e reflexão sobre os objetivos e a especificidade do trabalho de cada área, compartilhamento de informações referentes à atuação de cada profissional, bem como discussão de encaminhamentos entre as áreas ou recebidos de fora da equipe.

Na pluridisciplinaridade, conforme a autora, há o relacionamento efetivo das disciplinas ou áreas entre si, as quais possuem objetivos comuns e cooperam para atingi-los, de forma a prevalecer a ideia de complementaridade, ou seja, uma área complementa a outra. Nas equipes investigadas, entendemos por ações pluridisciplinares aquelas em que cada profissional contribui com os conhecimentos de sua área específica na compreensão e discussão de uma situação ou de um caso e na elaboração de um projeto/programa. Na interdisciplinaridade, conforme Bosio (2009), não há simples justaposição ou complementaridade entre as áreas, mas a criação de canais de troca entre elas em torno de uma tarefa a ser desempenhada conjuntamente. Nas ações interdisciplinares das equipes, além das contribuições específicas de cada área, ocorre o envolvimento conjunto dos profissionais nas mesmas ações, que são elaboradas, executadas e avaliadas por todos os envolvidos. Elaboração, organização e execução de palestras, oficinas terapêuticas, material informativo e atividades grupais; acompanhamento psicossocial e pedagógico do estudante; ações de recepção e acolhimento aos estudantes ingressantes; promoção de ações psicoeducativas, tais como *workshops* e seminários; enfim diversos projetos desenvolvidos a partir de diálogos e de interação com os profissionais da equipe são exemplos de ações que podem ter tanto cunho pluridisciplinar quanto interdisciplinar. Nas primeiras, cada profissional faz a sua parte; nas segundas, todos os profissionais trabalham juntos de forma integrada em uma única ação.

Quanto aos espaços para discussão de práticas com os outros profissionais, observamos que existem em todas as equipes. Tais espaços são organizados de maneira formal por meio de reuniões, realizadas regularmente (semanal, quinzenal ou mensal) ou de

acordo com a demanda institucional. Nessas reuniões são discutidas questões administrativas, de gestão e de organização do serviço e das atividades, dependendo dos objetivos, da abrangência e dos profissionais envolvidos. Essas reuniões são fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho em equipe, uma vez que constituem espaços concretos e democráticos de diálogo, cooperação, envolvimento e interação entre os profissionais. São espaços de trocas de saberes e de criação coletiva de novas propostas, ações e possibilidades. Conforme lembra Bosio (2009),

Para o funcionamento efetivo em equipe, baseado em profunda colaboração interprofissional, a deliberada vontade e orientação de seus integrantes é necessária, mas não suficiente. É fundamental a instauração de ambiente democrático e de estruturas e mecanismos institucionais que garantam o surgimento, o desenvolvimento e a manutenção de espaços intraequipes que permitam o florescimento de práticas fundadas na cooperação entre saberes e ações. (p.53).

Outro ponto a ser destacado diz respeito à capacitação permanente, que constitui um dos importantes suportes técnicos, uma vez que não há supervisão teórica e prática do trabalho e a sua complexidade exige a busca permanente de atualização e aperfeiçoamento. A equipe de P11 buscou uma solução interessante para sanar a lacuna causada pela inexistência de supervisão. Sua equipe avalia cursos e eventos que contemplem todo o grupo e os solicita para o setor responsável pela capacitação de servidores de sua universidade. Tal atitude demonstra boa capacidade de articulação e de entrosamento da equipe e com certeza surte um efeito mais eficiente no desenvolvimento do trabalho como um todo, que a busca por supervisão individual fora da instituição e por conta própria.

Ainda no sentido de compensar a inexistência de supervisão teórico-prática, as reuniões de equipe também desempenham um papel fundamental ao proporcionar espaços de discussão de práticas e formulação de estratégias de superação dos desafios que surgem no desenvolvimento do trabalho. Os profissionais apóiam-se nos próprios colegas, que acabam desempenhando o papel de supervisores. Neste sentido, é importante ressaltar a formação continuada como imprescindível, tanto para a atualização teórico-metodológica, quanto para o fortalecimento do profissional. Na já citada pesquisa sobre a atuação do psicólogo na rede básica de educação (Souza, Silva, & Yamamoto, 2014),

A quase totalidade dos participantes mencionou ter realizado alguma modalidade de curso de atualização, de pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*) ou de supervisão, o que nos leva a crer que há uma forte tendência dos psicólogos de dar continuidade ao seu processo formativo. Importante destacar a questão da supervisão como uma modalidade formativa que contribui de maneira especial para analisar e redirecionar a atuação profissional, tanto individual quanto da equipe. (M. P. R. de Souza, 2014a, p. 285).

4.2.3 *O público atendido*

Desenvolveremos aqui a análise das informações referentes ao público atendido, considerando tanto os elementos que dizem respeito a todos os participantes em geral, quanto às especificidades decorrentes de sua inserção em equipes de composição profissional.

Conforme nos mostra a Tabela 13, o público ao qual são destinadas as ações dos psicólogos participantes é, predominantemente, o estudante universitário (100%). Tal informação era esperada, visto que a pesquisa trata da atuação de psicólogos na assistência

estudantil e corrobora o resultado de outros estudos sobre os Serviços de Atendimento ao Universitário ou sobre Serviços de Saúde Mental em universidades (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011; Bisinoto, Marinho-Araújo & Almeida, 2014; Cerchiari, Caetano & Faccenda, 2005; Oliveira, 2011; Peres, Santos & Coelho, 2003; 2004; Serpa & Santos, 2001). Entretanto, há profissionais que, além da assistência estudantil, atuam no atendimento e/ou desenvolvimento de projetos/programas voltados a outros públicos, como servidores, docentes e funcionários terceirizados e seus dependentes. O atendimento a outros públicos também foi constatado no estudo de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005).

Tabela 13

Público atendido pelos psicólogos participantes

Público	Nº de Psicólogos	% Psicólogos
Estudantes	19	100
Coordenadores de Cursos	10	53
Docentes	9	47
Pais e familiares de alunos	7	37
Servidores	6	32

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 13 apontam que seis profissionais (32%) atuam no atendimento a servidores e/ou funcionários terceirizados, concomitantemente ao de universitários. Dentre eles, um não atua em equipe (P3), os demais estão situados em quase todas as equipes, com exceção da *Equipe Psicoeducacional*. Além de atender estudantes e servidores, o trabalho de P8 inclui também os dependentes de ambos, aumentando ainda mais a abrangência de seu público.

Os psicólogos que atendem servidores e funcionários terceirizados realizam diversas atividades com estes, como grupo de preparação para a aposentadoria, oficinas de relacionamento interpessoal, plantão psicológico, orientação psicológica e encaminhamentos. Também há ações que envolvem a comunidade interna e/ou externa da universidade, tais

como campanhas relacionadas ao uso indevido de álcool e outras drogas; cursos envolvendo temas relativos à saúde e qualidade de vida, relações interpessoais e atendimento ao público; e desenvolvimento de pesquisas sobre qualidade de vida no trabalho em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão.⁴³

Em relação aos participantes que apontaram os docentes, coordenadores de curso e pais de estudantes como público, buscamos verificar a existência de ações específicas com eles na descrição das atividades desenvolvidas. Notamos que apenas três psicólogos, todos atuantes em *Equipe Psicossocial e Educacional*, descreveram atividades com tais públicos. Essas atividades são entrevistas ou atendimentos de orientação e aconselhamento a pessoas vinculadas ao meio acadêmico ou familiar do estudante atendido, realizadas mediante avaliação da necessidade, com o consentimento do aluno e respeitando-se as questões éticas. Possuem como objetivos “*ampliar a compreensão dos diversos aspectos relacionados ao ambiente psicossocial do estudante*” (P2) e “*ampliar o desenvolvimento do estudante*” (P4). É realizada sempre que necessário para o estudante em atendimento ou quando o serviço é procurado por pessoas vinculadas a ele, como familiares, professores e coordenadores de curso. A prática é avaliada como positiva pelos psicólogos e a única dificuldade apontada refere-se ao contato com a família quando o aluno vem de outra cidade.

Quanto aos participantes que assinalaram esses públicos, mas não descreveram atividades específicas com eles, podemos inferir que elas são realizadas também em virtude do atendimento do universitário, como ocorreu com os participantes que detalharam as intervenções. P1 esclarece

⁴³ Tendo em vista que o objetivo da pesquisa refere-se à atuação do psicólogo na assistência estudantil, fizemos referência apenas aos profissionais que atuam com outros públicos e citamos, de forma geral, algumas atividades desenvolvidas, mas não iremos nos prolongar na análise do trabalho com tais públicos.

O público-alvo é o estudante, embora em decorrência desse público-alvo, pode haver o contato com públicos diversos, tais como coordenadores de curso, professores, familiares e outros profissionais para orientações e discussões referentes às demandas/queixas trazidas pelo estudante que procura pelo serviço. (P1).

Portanto, o estudante universitário é o foco do desenvolvimento de atividades e intervenções dos psicólogos na assistência estudantil e, dessa forma, abordaremos as modalidades de atuação desenvolvidas com tal público.

4.2.4 Modalidades de atuação desenvolvidas

A análise das informações relativas às modalidades de atuação também será realizada levando-se em conta tanto a atuação dos participantes em suas equipes de trabalho quanto os dados comuns a todos os participantes. Esta categoria envolve informações obtidas por meio de três questões do instrumento de pesquisa, que serão analisadas neste momento. A primeira delas solicita que o participante identifique as modalidades de atuação desenvolvidas com estudantes universitários, fornecendo as seguintes opções de respostas: (a) Orientação individual; (b) Orientação em grupo; (c) Psicoterapia individual; (d) Psicoterapia em grupo; (e) Grupo terapêutico; (f) Grupo temático; (g) Plantão psicológico; (h) Orientação Profissional; (i) Projetos e/ou Programas; e (j) Outra(s), pedindo para especificar caso assinalasse esta última. A segunda e terceira tratam da descrição detalhada das modalidades de atendimento assinaladas e desenvolvidas respectivamente com estudantes universitários e outros públicos, incluindo o nome da modalidade, sua descrição (o que é?), objetivos, metodologia, periodicidade (De quanto em quanto tempo é realizado e há quanto tempo existe?), e Avaliação (Resultados obtidos e dificuldades encontradas).

Os psicólogos participantes desenvolvem tanto atividades individuais quanto grupais e coletivas com estudantes universitários. A fim de organizar melhor as informações, optamos por dividir as modalidades de acordo com seu enfoque: individual ou grupal/coletivo.

4.2.4.1 Modalidades com enfoque individual

Entre as atividades individuais estão orientação, psicoterapia, plantão psicológico e orientação profissional. Na opção outra(s), os psicólogos também podiam acrescentar as que desenvolvem e que não foram citadas. Dessa forma, surgiram o acolhimento, o acompanhamento psicopedagógico e a intervenção em Psicologia Escolar e Educacional, conforme podemos verificar na Tabela 14.

Tabela 14

Modalidades desenvolvidas com enfoque individual

Modalidades	Quantidade ^a	% ^b	Equipes
Orientação de enfoque psicológico	14	78	Todas
Plantão Psicológico	12	67	Todas
Psicoterapia Individual	10	56	Todas
Acolhimento	3	17	Psicossocial e educacional
Orientação de enfoque psicopedagógico	2	11	Psicossocial Psicossocial e educacional
Orientação Profissional	2	11	Psicossocial Psicoeducacional e de Saúde
Acompanhamento psicopedagógico	1	6	Psicossocial e educacional
Intervenção em Psicologia Escolar e Educacional	1	6	Psicossocial e educacional

Nota. ^a refere-se à quantidade de psicólogos que realizam a modalidade. ^b diz respeito à porcentagem de psicólogos que atuam na modalidade em relação ao total dos que responderam à questão (18 psicólogos).

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos, por meio da Tabela 15, que as atividades mais desenvolvidas são a orientação psicológica (78%), o plantão psicológico (67%) e a psicoterapia individual (56%), que acontecem em todas as equipes. A Orientação Individual foi definida pelos psicólogos

como sessões de atendimento individual com enfoque psicopedagógico ou psicológico, sendo esta última a mais freqüente.

Em relação à Orientação Psicológica, ao analisarmos as respostas referentes à descrição da Orientação Individual, verificamos muitas semelhanças com o Plantão Psicológico, a Psicoterapia Individual e o Acolhimento. Alguns psicólogos disseram diretamente que as orientações ocorrem durante o Plantão Psicológico e nas sessões de psicoterapia breve. Entretanto, embora algumas vezes ela ocorra como uma ação dentro de uma modalidade de atuação, constitui uma modalidade diferenciada, visto que também foram apontados alguns elementos que possibilitam diferenciá-la das demais. Ela assemelha-se ao Plantão Psicológico no sentido de abordar um tema específico, com objetivo de oferecer suporte em momentos de crise ou de situações conflitantes, de modo a gerar reflexões e fornecer subsídios para tomada de decisões. Entretanto, diferencia-se dele porque a periodicidade e a metodologia do atendimento ocorrem de formas diversas, sem que o profissional precise estar, necessariamente, de plantão.

Quanto à psicoterapia breve, além das ações de orientação que podem acontecer durante as sessões, podem existir objetivos comuns ou semelhantes, tais como acolher e orientar o estudante quanto a desajustamentos que interferem direta ou indiretamente no desempenho acadêmico e oferecer suporte emocional em situações emergenciais, de crise ou de tomada de decisão. Outra semelhança é que pode ocorrer com o horário marcado e com número limitado de sessões. Já em relação à psicoterapia individual prolongada, difere-se em tempo, método e objetivos, sendo breve, focal e diretiva, além de tratar de questões específicas que não demandam uma continuidade de acompanhamento psicológico. A referida modalidade foi apresentada por P1 e P2 como tendo o objetivo de oferecer um espaço de escuta e acolhimento às queixas dos estudantes, com vistas a informar sobre o serviço, dar orientações pontuais e encaminhar, se necessário. A descrição dessa modalidade assemelha-se

muito ao acolhimento apontado pelos mesmos profissionais, entretanto, por meio da metodologia e periodicidade, é possível perceber que são modalidades diferentes.

O Plantão Psicológico é a segunda modalidade de enfoque individual mais realizada, apresentando-se em todas as categorias de equipes de forma semelhante. É definido como oferta de atendimento psicológico ao estudante em horários determinados ou períodos específicos do dia, em que o psicólogo fica disponível para realizar o atendimento, sem necessidade de agendamento prévio. Portanto, constitui um pronto-atendimento psicológico, aberto à demanda espontânea.

Quanto aos objetivos, metodologia e periodicidade, há algumas diferenças e semelhanças. Entre os profissionais das equipes *Psicossocial*, *Psicossocial e Educacional* e *Psicoeducacional* existem similaridades. De maneira geral, em todas essas equipes, o Plantão Psicológico possui o objetivo de acolher e dar suporte psicológico imediato ao estudante no momento da busca, bem como de atender aqueles que não desejam um acompanhamento prolongado. O atendimento é focal, diretivo e, geralmente, único. A periodicidade é que muda de acordo com o profissional e a instituição. Ocorre semanalmente, podendo ser quatro dias da semana em turnos alternados ou disponibilizado por duas horas em cada um dos três turnos.

Nas equipes *Psicossocial e de Saúde* e *Psicoeducacional e de Saúde*, o Plantão Psicológico é realizado de forma diferente dos demais psicólogos das outras equipes. Além de acolher demandas emergenciais, visa orientar e potencializar estratégias de superação das situações pessoais e acadêmicas, bem como favorecer o acesso dos estudantes aos serviços oferecidos, funcionando como uma triagem. A metodologia também difere das demais equipes, pois pode não se restringir a um único atendimento. Podem ser agendadas de três a quatro sessões de orientação e também podem ocorrer encaminhamentos para outros setores da universidade ou externos a ela ou mesmo para acompanhamento psicológico no próprio

Serviço de Psicologia. Na *Equipe Psicossocial e de Saúde* ocorre todos os dias em diferentes turnos e na *Equipe Psicoeducacional e de Saúde*, duas vezes por semana em turnos alternados.

A Psicoterapia Individual também é uma modalidade bastante desenvolvida pelos psicólogos participantes (56%), sendo utilizada por profissionais atuantes em todas as equipes. Possui o objetivo de propiciar a oportunidade ao estudante de expressar e refletir sobre os fatores que lhe causam incômodo ou sofrimento e que interferem em seu rendimento acadêmico e na sua permanência na universidade; e de dar suporte emocional para compreensão, enfrentamento e superação das dificuldades e situações conflitantes. Tem a finalidade de oferecer um espaço de escuta de “*questões emocionais específicas e singulares que não podem ser abordadas com a devida profundidade em atividades grupais*” (P5). Normalmente, o número de sessões é limitado. Somente P12 apontou duas formas diferentes de abordagem: em psicoterapia breve (máximo de 12 sessões) e psicoterapia “*ofertada ao aluno pelo tempo necessário para a elaboração de questões que estejam sendo abordadas.*” Outra diferença quanto à periodicidade foi apontada por P7, que realiza o atendimento em uma única sessão inicialmente, em que se avalia com o estudante a necessidade ou não de uma próxima sessão.

Os casos que necessitam de um processo terapêutico mais extenso são encaminhados para a rede pública ou privada. P7 afirma que antes o número de sessões era combinado previamente, mas havia faltas e às vezes o estudante conseguia o suporte necessário em poucas sessões. “*Então, esse sistema de avaliar uma sessão por vez diminuiu consideravelmente as faltas, sem prejudicar a efetividade do atendimento e aumentou o número de alunos atendidos.*” Essa modalidade normalmente é oferecida a todos os estudantes de graduação da universidade, somente P1 e P2, ambos atuantes em *Equipe Psicossocial e Educacional*, afirmaram haver critérios de limitação de público para

atendimento nessa modalidade: prioritariamente estudantes bolsistas, que vivenciam dificuldades emocionais com reflexo na vida acadêmica e que podem se beneficiar de psicoterapia breve.

Todas essas três modalidades de atuação (orientação psicológica, plantão psicológico e psicoterapia individual) são bem avaliadas tanto pelos estudantes, percebidos pelos *feedbacks* positivos, quanto pelos profissionais. Por proporcionarem um espaço de escuta e acolhimento, ambas as modalidades podem propiciar resultados imediatos conforme a queixa apresentada, refletindo em melhorias no desempenho acadêmico e na relação dos estudantes consigo mesmos e com outros. Conforme diz P19, “*com poucas conversas o estudante já se sentia contemplado*” e alunos que enfrentaram momentos difíceis puderam se reestruturar por meio do suporte fornecido pelo atendimento psicológico (P12). Há muitos casos de êxito no atendimento e reconhecimento institucional devido ao trabalho efetuado pelas equipes. A orientação e o plantão psicológicos também facilitam o acesso dos estudantes, que podem retornar posteriormente com novas demandas, e possibilitam encaminhamentos mais eficientes, diminuindo a inserção de estudantes na fila de espera. Alguns psicólogos afirmaram que consideram positivo o uso da psicoterapia breve, visto que perceberam “*não haver espaço para uma psicoterapia clássica*” (P2) e porque “*permite atender um maior número de estudantes*” (P1).

Tanto P1 quanto P2 consideram a psicoterapia individual breve como uma modalidade de ação preventiva, “*evitando que se instale um quadro patológico, especialmente quando lidamos com adolescentes, que estão em um período crítico, mas têm potencial a ser desenvolvido*” (P2). De fato, os jovens vivenciam conflitos próprios de seu processo de desenvolvimento e, em sua busca pela independência e autoafirmação, são levados a tomar decisões importantes e administrar a própria vida. Alguns costumam recorrer ao atendimento psicológico em busca de apoio e orientação. Portanto, tais modalidades podem contribuir para

a permanência na universidade com melhor qualidade de vida no âmbito acadêmico e interpessoal.

Em relação à Orientação Psicológica e ao Plantão Psicológico, os psicólogos apontaram a dificuldade de apresentação desses espaços como de orientação e não como psicoterapêutico. Surgiram como dificuldades e/ou limitações nas três modalidades a falta de sala apropriada para realizar o atendimento, a complexidade de algumas questões trazidas pelos estudantes, as quais requerem tempo maior de abordagem, e a ausência de efetividade no encaminhamento de estudantes que necessitam de psicoterapia prolongada ou de avaliação e intervenção de profissionais de outras áreas, como neurologistas e fonoaudiólogos.

Essas últimas dificuldades denotam a importância da articulação política do psicólogo, tanto no âmbito da universidade quanto no externo a ela. Na universidade, é preciso que ele consiga mostrar as exigências que seu trabalho demanda e sua relevância de forma a conseguir ganhar espaço físico e político. Quanto à dificuldade de encaminhamento, o psicólogo é desafiado a estabelecer parcerias com a rede pública de saúde para o encaminhamento de estudantes, quando necessário. Tanto os profissionais de saúde mental quanto os gestores são politicamente responsáveis pela construção de uma rede de cuidado à saúde mental, embora com tarefas diferentes, conforme proposição do Ministério da Saúde (2005a). De acordo com dados do Ministério da Saúde (2005b), cerca de 10 a 12 % da população brasileira não sofre de transtornos mentais severos, mas necessitam de cuidados em saúde mental, demandando atendimento psicológico mais prolongado. Dentre essa população, encontram-se alguns estudantes com depressão recorrente, transtorno do pânico, transtorno obsessivo-compulsivo e outros sofrimentos mentais que requerem um atendimento mais contínuo, cabendo às equipes de ambulatorios de saúde mental ou de atenção básica, em qualquer de suas formas a depender do município, absorver essa demanda (Ministério da Saúde, 2003). Daí decorre a importância da articulação com a rede pública de saúde mental do

município, visto que é uma atribuição do psicólogo atuante na saúde pública e não do psicólogo escolar. O psicólogo atuante na assistência estudantil também faz parte da rede de cuidado à saúde mental, na medida em que trabalha com a promoção da saúde e qualidade de vida do estudante nas diversas modalidades de atuação; entretanto, entendemos que casos que exigem atendimento mais contínuo fogem da abrangência de sua atuação.

Outra dificuldade citada é a grande procura pelo atendimento. Entendemos que o problema não reside na grande procura, que por sinal é um dos fatores que demonstra a importância da atuação do psicólogo. Encontra-se na própria limitação da modalidade que a impossibilita de abarcar a demanda, gerando frustrações aos profissionais. O psicólogo não pode limitar-se ao enfoque individual, embora haja uma necessidade legítima desse espaço de escuta, acolhimento e orientação ao universitário, tendo em vista, argumentam Serpa e Santos (2001), a importância do componente emocional na vida humana, que não pode ser desprezado pela universidade. *“Por isso a importância de se trabalhar na promoção e prevenção da saúde e com políticas públicas/projetos voltados para essa área”*, conforme defende P13.

A Orientação Psicopedagógica é realizada por dois profissionais de diferentes formas. P4, que compõe uma *Equipe Psicossocial e Educacional*, relata que orienta estudantes que demonstram necessidade de refletir sobre sua adaptação à universidade e de rever seus métodos de estudo, com o objetivo de apoiar seu desenvolvimento e a aprendizagem. Primeiramente, dialoga individualmente com o estudante e, caso necessário, podem ocorrer orientações a docentes e coordenadores sobre meios de incluir e favorecer a aprendizagem de estudantes que passam por dificuldades emocionais e educacionais. O profissional também desenvolve estudos e pesquisas de metodologias educacionais inclusivas e participa da elaboração de um plano educacional junto ao estudante e professor (se necessário).

Já P9, que integra uma *Equipe Psicossocial*, realiza a orientação com enfoque psicopedagógico de forma individual ou em duplas, com o objetivo de “*Refletir sobre o cotidiano pessoal e sobre as obrigações acadêmicas*”. É realizado um encontro mensal em que os estudantes, a partir de tarefas e de organização pessoal de sua rotina, refletem sobre sua forma de estudar e de se comprometer com a vida universitária. O profissional diz que é uma modalidade bem avaliada pelos estudantes participantes e que não vê dificuldades em seu desenvolvimento. Na *Equipe Psicossocial e Educacional*, parece haver uma preocupação maior com o acompanhamento individual do estudante e com o envolvimento do professor. Na *Equipe Psicossocial*, não surge a figura do professor e a intervenção é realizada apenas com o aluno, no sentido de organização dos estudos, como se apenas ele fosse responsável pelo processo educativo.

A Orientação Profissional (OP) de enfoque individual é realizada apenas por dois psicólogos atuantes em duas categorias de equipe: Psicossocial (P6); e Psicoeducacional e de Saúde (P18). A OP é definida como sessões individuais para orientação a respeito das escolhas profissionais, dificuldades adaptativas e projeto de futuro e tem como objetivos propiciar momentos de reflexão ao estudante sobre si mesmo, suas escolhas e as opções de cursos pretendidos (P6) e reduzir ansiedades frente às escolhas equivocadas e o sentimento de frustração e medos decorrente delas, oportunizando um melhor planejamento profissional e a possibilidade de reopção de curso mais consciente (P18). Por meio do Plantão Psicológico, P18 identifica o estudante a partir de sua queixa e são agendados três a quatro encontros visando à elaboração dos processos individuais referentes às escolhas profissionais e às ansiedades envolvidas. Em seguida, os estudantes são encaminhados para grupos de desenvolvimento acadêmico e profissional, realizado por sua equipe. Já P6 desenvolve essa modalidade por meio de encontros programados com tarefas que ajudem o aluno a refletir

sobre sua escolha profissional, ocorrendo de acordo com a procura. O profissional alega que, geralmente,

os estudantes desistem no meio do processo, por não quererem fazer a reopção de curso. O Sisu provocou um aumento no número de alunos que gostariam de trocar de curso, mas se sentem pressionados a continuarem por já terem ingressado numa instituição federal. (P6)

De fato, o Sistema de Seleção Unificada – Sisu – ao informar a nota de corte dos cursos e a classificação parcial do estudante na opção de curso escolhido e ao permitir que o estudante possa alterar a escolha do curso durante o período de inscrição quantas vezes desejar, oferece a possibilidade de o aluno escolher o curso em que tem condição de ingressar pela nota obtida, mesmo que não tenha identificação pessoal com ele. Vários fatores contribuem para a escolha inapropriada neste caso: o *status* social, como ganho secundário, por terem conseguido nota suficiente para entrar em uma universidade federal; o imediatismo juvenil, que conduz à crença de que não podem perder tempo e nem uma grande oportunidade; a expectativa de solicitar uma transferência de curso por acreditar ser mais fácil e viável; o medo de não conseguir ingressar posteriormente no curso que realmente deseja, dentre vários outros.

Ao analisarmos a Tabela 14, notamos também que cinco psicólogos, todos atuantes em *Equipe Psicossocial e Educacional*, apontaram outras modalidades de atuação de enfoque individual, entre elas estão acolhimento, acompanhamento psicopedagógico e intervenção em Psicologia Escolar e Educacional.

O acolhimento foi definido como um atendimento inicial que se configura em um espaço de escuta ao estudante e ocorre em até quatro encontros previamente agendados com a

finalidade de definir a conduta terapêutica e os encaminhamentos, se necessário. O estudante pode procurar o acolhimento espontaneamente ou ser encaminhado por outros profissionais, como professores, coordenadores de curso ou profissionais da saúde. Foram levantados como aspectos positivos desta modalidade a diminuição do tempo de espera, possibilitando intervenção mais rápida e encaminhamentos, quando necessário, além de “*ser fonte de autoconhecimento e mudança psíquica*” (P2), resultando na conclusão do atendimento no final do acolhimento ou possibilitando a avaliação da necessidade de um acompanhamento a longo prazo ou em psicoterapia breve.

A dificuldade apontada refere-se ao encaminhamento de estudantes cujo atendimento não pode ser realizado na equipe, como aqueles com psicopatologias crônicas e recorrentes, visto que a rede pública local também não absorve essa demanda, por não se encontrarem em surto. Isso demonstra a lacuna da atenção à saúde mental no município e a necessidade de articulação com os gestores responsáveis, uma vez que essa falha não deve ser assumida pelos profissionais da assistência estudantil, pois o serviço não deve concorrer com o Sistema Único de Saúde, muito menos substituí-lo, conforme as amplas discussões sobre a saúde discutidas nas reuniões nacionais e regionais do FONAPRACE.

O acompanhamento psicopedagógico constitui uma proposta de intervenção interdisciplinar com pedagogo e psicólogo, a fim de auxiliar a melhoria do rendimento acadêmico de alunos usuários da assistência estudantil. Essa modalidade foi citada por um psicólogo da *Equipe Psicossocial e Educacional*, que afirma já ser realizada pelo pedagogo, mas ainda não conta com sua participação.

A intervenção em Psicologia Escolar e Educacional é definida pelos participantes desta pesquisa como acompanhamento de demandas que envolvam a vida acadêmica e a ambientação dos estudantes, com objetivo de realizar orientação educacional e acompanhar o processo de inclusão escolar junto aos docentes e coordenadores de curso. A intervenção é

realizada com agendamento, de acordo com o surgimento de vagas para o atendimento. É avaliada de forma positiva, *“principalmente na interlocução com o espaço universitário (discentes, coordenadores de curso, professores), cuidando integralmente desse estudante, abrindo caminhos também para o repensar práticas no contexto universitário, trazendo para todos que atuam e participam da formação a responsabilização por esta”*(P2).

Diante de tantos resultados positivos apontados pelos profissionais participantes do estudo referentes às diferentes modalidades de atendimento individual aos universitários, devemos reconhecer a sua relevância na atuação do psicólogo na Educação Superior, principalmente na assistência estudantil, conforme concordam alguns autores como Sampaio (2010) e Serpa e Santos (2011). As pesquisas sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2004; 2011) e diversos estudos que abordam a saúde emocional dos estudantes universitários indicam a necessidade de intervenção psicológica (Bohry, 2007; Cerchiari, Caetano & Faccenda, 2005; Peres, Santos & Coelho, 2003; 2004).

De acordo com Serpa e Santos (2011),

Existe no ambiente universitário uma procura por orientação e acompanhamento psicológico que não pode ser ignorada, mas deve ser suprida a contento, por ser fórmula reconhecidamente eficaz na melhora do aproveitamento acadêmico e na formação integral do indivíduo não apenas como profissional, mas também como cidadão inserido na sociedade. (p.33)

De fato, é necessário que o estudante tenha um espaço de escuta e acolhimento, seja qual for a modalidade utilizada pelo profissional. Entretanto, mais importante ainda é que o psicólogo perceba esse espaço não somente de interlocução individual com o estudante, mas sobretudo de interlocução social e institucional. A partir das demandas que os universitários trazem, o psicólogo tem condições de fazer uma leitura de seus pares, das pessoas que se

relacionam com ele no meio familiar, social e acadêmico, dos professores e das questões educacionais, pedagógicas e institucionais; possibilitando-lhe um olhar mais abrangente acerca dos dilemas, entraves, dificuldades que permeiam o universo estudantil. A partir dessa amplitude, é possível selecionar os elementos necessários para a discussão e elaboração, em equipe, de estratégias mais eficazes de intervenção institucional. Portanto, defendemos o atendimento clínico como ponto de interlocução, dinâmico e interativo, do psicólogo com o universo estudantil e como ponto de partida que não se limita ao atendimento individual, mas que o utiliza como fonte de subsídios para elaboração de estratégias de intervenção mais ampliadas e profícuas, para que, dessa forma, parafraseando Meira (2003), o profissional não seja o psicólogo do universitário, mas o psicólogo da universidade.

Sampaio (2010) defende que devemos perguntar aos estudantes universitários que tipo de atividades e suporte eles necessitam para progredir com sucesso na vida acadêmica e pessoal, estando disponíveis para arcar com as respostas a este questionamento. Segundo a autora, apenas um processo de interlocução interessada com este público pode nos fazer caminhar para uma nova concepção de atenção à saúde integral dos jovens universitários. Para a autora, não existe modelo pronto. Os psicólogos que atuam na Educação Superior são chamados a “encontrar, no próprio público, em suas demandas e nas inserções sociais, as formas e as orientações desse novo fazer psicologia” (p.104).

É preciso que a prática clínica em orientação e acompanhamento psicológico esteja articulada com o contexto educativo, pois se for adotado apenas o enfoque individual, além de ser improvável que se consiga suprir a demanda a contento, conforme os psicólogos apontaram como uma dificuldade, pode-se correr o risco de focar o problema apenas no indivíduo. O estudo de Bohry (2007) identificou que 64% dos alunos pesquisados que solicitaram o trancamento geral de matrícula (TGM) apresentavam dificuldades emocionais significativas e necessitavam de atendimento especializado, mas não puderam ser inseridos no

Serviço de Apoio Psicológico (SAP) por falta de vagas. A autora afirma que a investigação indicou que os estudantes com tais dificuldades apresentavam baixo desempenho acadêmico e que ela desconhecia a existência de um programa voltado para aqueles que se encontravam em TGM. Essa pesquisa nos mostra a importância de elaboração e implementação de estratégias inovadoras de intervenção junto a essa clientela. Entretanto, quando se oferece apenas o atendimento psicológico individualizado, podem-se tratar de modo centrado no indivíduo problemas que envolvem todo um contexto institucional, educacional, socioeconômico e cultural.

Nesse sentido, a atuação do psicólogo na elaboração de projetos que não somente considerassem todo esse contexto, mas que o incluíssem em sua intervenção, poderia ser mais efetiva. Alguns caminhos podem ser pensados, tais como a sensibilização de professores e coordenadores de curso em relação a alunos que estão apresentando baixo rendimento acadêmico e a criação de grupos de apoio a alunos com risco de trancamento de matrícula, promovendo um espaço de discussão conjunta das razões que levam ao TGM, posicionando o aluno como um sujeito ativo em seu processo educacional, de saúde e de bem-estar físico e social, acreditando e valorizando sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos verificar, por meio deste estudo, a existência de práticas clínicas articuladas com o contexto educativo e institucional. Diversos psicólogos participantes demonstram utilizar as modalidades de atendimento psicológico individual como ponto de partida para elaboração e execução de programas/projetos e de modalidades de enfoque grupal, as quais abordaremos a seguir.

4.2.4.2 Modalidades de enfoque grupal ou coletivo

Entre as modalidades de enfoque grupal ou coletivo, que podem ser verificadas na Tabela 15, estão: psicoterapia grupal; orientação grupal; grupo terapêutico; grupo temático; e projetos e/ou programas. Os participantes também podiam assinalar a opção outra(s) e explicá-las; assim, temos: oficinas terapêuticas, oficinas temáticas e palestras. As atividades desenvolvidas de forma grupal dirigem-se a um grupo específico de estudantes, possuindo critérios de inserção e número pré-determinado e limitado de vagas. As realizadas de forma coletiva são, geralmente, abertas a toda a comunidade acadêmica e, embora as vagas possam ter um limite devido a fatores como limitação de espaço físico, são direcionadas a um número maior de participantes.

Tabela 15

Modalidades desenvolvidas de enfoque grupal ou coletivo

Modalidades	Quantidade ^a	% ^b	Equipes
Projetos/Programas	8	44	Todas, exceto Psicoeducacional
Grupo temático	6	33	Todas, exceto Psicoeducacional
Grupo terapêutico e de apoio a estudantes migrantes	4	22	Psicossocial e educacional Psicoeducacional e de Saúde
Psicoterapia grupal	2	11	Psicossocial e educacional
Palestras, seminários e mini cursos	2	11	Psicossocial e educacional Psicoeducacional
Orientação Grupal de enfoque profissional e de carreira	1	6	Psicossocial e educacional
Orientação Grupal de enfoque psicológico a estudantes gestantes	1	6	Psicossocial e educacional

Nota. ^a refere-se à quantidade de psicólogos que realizam a modalidade. ^b diz respeito à porcentagem de psicólogos que atuam na modalidade em relação ao total dos que responderam à questão (18 psicólogos).

Fonte. Dados da pesquisa.

Tabela 15 (continuação)

Modalidades desenvolvidas de enfoque grupal ou coletivo

Modalidades	Quantidade	%	Equipes
Orientação Grupal de enfoque psicopedagógico	1	6	Psicossocial
Orientação Grupal de enfoque profissional (P9)	1	6	Psicossocial
Orientação Grupal de enfoque interpessoal	1	6	Psicossocial
Oficinas Terapêuticas	1	6	Psicossocial e de saúde
Oficinas Temáticas	1	6	Psicoeducacional e de saúde

Fonte. Dados da pesquisa

Consideramos necessário esclarecer que nem todos os profissionais que assinalaram as modalidades descreveram-nas posteriormente; também há aqueles que não as apontaram, mas seu surgimento ocorre na descrição das modalidades. A Tabela 15 é composta apenas pelas modalidades desenvolvidas que puderam ser melhor esclarecidas na descrição. Dos 18 psicólogos que responderam à questão, 14 desenvolvem alguma atividade de enfoque grupal ou coletivo, correspondendo a 78% do total. Esse é um dado interessante que indica que apesar do atendimento individual prevalecer, a maioria dos psicólogos está investindo em modalidades grupais e coletivas, com objetivos diversos.

Programas e projetos constituem a modalidade grupal ou coletiva mais desenvolvida pelos psicólogos (44%), sendo descritos por oito profissionais que se situam em quatro diferentes equipes. Essa modalidade de atuação, normalmente, possui enfoque coletivo e pode ser dirigida a outros públicos, além dos universitários. Também costuma ter uma dimensão maior e envolver toda a equipe ou mais de um profissional da equipe, bem como podem ser feitas parcerias com outros setores da universidade e/ou instituições fora de seu âmbito.

Na *Equipe Psicossocial*, está em fase de elaboração e conclusão um programa que visa apoiar alunos com necessidades educacionais especiais. Na *Equipe Psicossocial e*

Educacional foram apontados sete diferentes programas/projetos, com características específicas e públicos diferentes. Um deles objetiva realizar orientações e esclarecimentos quanto aos critérios clínicos e institucionais para acesso ao atendimento psicológico e aos demais serviços oferecidos no setor, outro, voltado aos coordenadores de curso, tem a finalidade de sensibilizar e ampliar a interlocução com estes. Foi citado um programa, ainda em fase de construção, formado por técnicos administrativos, professores e estudantes com vistas à elaboração de ações que promovam a integração do estudante na universidade.

Há um projeto, recém iniciado e ainda em construção, de acompanhamento psicossocial e pedagógico a estudantes bolsistas que estão com muitas reprovações e risco de jubilamento, realizado de forma multidisciplinar com psicólogo, assistente social e pedagogo, visando identificar os motivos das dificuldades; discutir as problemáticas em equipe; propor auxílio, quando possível e sensibilizar demais agentes educacionais para os problemas e possibilidades de reparação ou prevenção. Nesse projeto, consideramos que seria importante e viável a inclusão de professores e coordenadores de cursos no processo de discussão das causas que levam ao fracasso escolar, com todos os condicionantes históricos, culturais, sociais, educacionais e institucionais envolvidos, uma vez que as causas não dizem respeito somente ao estudante. Dessa forma, é possível que os professores posicionem-se e assumam uma postura responsável, juntamente com os profissionais da assistência estudantil, na busca de estratégias e soluções para os enfrentamentos necessários, unindo práticas e saberes, visto que todos possuem o objetivo comum de contribuir para a formação integral do estudante universitário. Como escreve Meira, “[...] a reflexão crítica impõe-se como necessidade imperiosa para toda a sociedade e, muito mais particularmente, para aqueles que têm a educação como seu espaço de atuação.” (2003, p. 15).

Na referida equipe, existe também um projeto dirigido a toda a comunidade acadêmica, que constitui um espaço de discussão e reflexão sobre a condição do estudante,

sua saúde e qualidade de vida no contexto acadêmico, realizado por meio de palestras, encontros ou eventos, previamente agendados e divulgados, os quais propiciam a interlocução de profissionais com os universitários. Ações semelhantes foram apontadas por P19, desta equipe, e por P5, da *Equipe Psicoeducacional*, mas não foram organizadas na forma de projetos. P19 desenvolve palestras, oferecidas em diferentes turnos, sobre questões relacionadas à vida acadêmica e escolhidas a partir do contato com estudantes e leitura de artigos da área. Já P5 realiza seminários, minicursos e palestras sobre temas relacionados à Psicologia, Psicanálise, Educação e outros, voltados a estudantes e professores, com o intuito de trabalhar temáticas específicas relacionadas ao contexto universitário.

Além disso, há dois projetos direcionados aos profissionais atuantes: um deles visa à aprendizagem, atualização e aprimoramento da prática profissional dos servidores por meio de ações de capacitação; o outro busca a produção de novos conhecimentos acerca da realidade universitária, por meio de estudos e pesquisas realizadas conforme as necessidades e interesses do serviço e que favoreçam a implementação de novas ações.

Esse constitui outro dado relevante apontado por este estudo, considerando a relevância da formação continuada para o psicólogo atuante em contextos educativos, inclusive na Educação Superior, conforme diversos autores têm destacado e defendido (Bisinoto e Marinho-Araújo, 2011; Facci e Silva, 2014; Marinho-Araújo e Neves, 2007; Sampaio, 2007; Silva et al., 2012). Nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) existe um Plano de Capacitação, elaborado e organizado, geralmente, pelo setor de Recursos Humanos. A elaboração desse Plano segue o exposto no Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (2006), que institui a Política e Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal dos servidores da administração pública federal. O Decreto prevê a implementação da gestão por competência, que se refere à orientação da capacitação do servidor para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes voltados ao desempenho de suas funções na instituição

(Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, 2006). Dessa forma, o projeto acima citado, que propõe ações de capacitação, está em consonância com a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal.

É fundamental também a promoção de estudos e pesquisas sobre o contexto universitário e seus sujeitos, especialmente o estudante, cujo foco pode ser o ponto de partida para se atingir outros sujeitos do processo educativo, como professores, coordenadores de curso e demais integrantes de equipes pedagógicas. É estimulante poder identificar que existem equipes que têm investido em projetos desse nível, mostrando ser possível e viável tanto seu planejamento quanto sua execução. Projetos que precisam também ser desenvolvidos pelas demais equipes, tendo em vista a complexidade de demandas que chegam à assistência estudantil, as quais acentuam a importância da formação continuada dos profissionais e da realização de estudos e pesquisas, com a consequente produção de novos saberes teóricos e práticos, que possam subsidiar não somente as ações desenvolvidas nas equipes, como também as políticas de assistência estudantil, as propostas pedagógicas dos cursos e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade.

Na *Equipe Psicossocial e de Saúde*, o psicólogo participa, juntamente com profissionais de áreas da saúde, de um programa dirigido a moradores dos alojamentos estudantis, com fins de promover ações de promoção e prevenção da saúde física e mental desse público. Primeiramente, são realizados encontros para apresentação do programa e depois são oferecidos atendimentos em todas as áreas da saúde, por meio de um mutirão. Há encaminhamentos para exames laboratoriais e para acompanhamentos posteriores de acordo com a identificação da demanda. O programa tem conseguido uma boa aceitação e participação dos estudantes e possibilitado o diagnóstico precoce e o tratamento de diversas questões de saúde.

Na *Equipe Psicoeducacional e de Saúde*, há três diferentes programas/projetos. Um com o objetivo de promover a saúde do universitário e a melhoria de sua qualidade de vida por meio de palestras, vivências, oficinas e/ou atividades práticas, organizadas durante uma semana por mês, em que são abordados temas de interesse do universitário. O projeto é bem avaliado tanto pelas coordenadoras quanto pelos participantes. As dificuldades referem-se à exigência de grande disponibilidade de tempo para organização e à dificuldade de encontrar parcerias e profissionais colaboradores. Outro projeto visa oferecer ações interventivas com os universitários em sala de aula de enfoque pedagógico, psicológico, em acessibilidade e em saúde, de acordo com a solicitação da equipe docente e da coordenação do curso, podendo envolver profissionais de diferentes áreas da equipe. As intervenções realizadas foram bem avaliadas e as dificuldades apontadas residem também na necessidade de muito tempo para planejamento, organização e execução e na compatibilidade de horários. Existe outro projeto nesta equipe, registrado na Pró-Reitoria de Extensão, voltado a estudantes de ensino médio de escolas públicas com a finalidade de informá-los sobre a assistência estudantil, orientá-los sobre questões relativas ao projeto de vida e escolha profissional e aproximá-los do ambiente universitário. É desenvolvido no formato de duas oficinas realizadas mensalmente com duração de duas horas e posterior visita à universidade. Tal projeto é muito interessante, tendo em vista que tais estudantes constituem o público em potencial para a universidade e que precisam estar bem informados e orientados, de forma a terem melhores condições para escolher um curso superior com maior segurança. Este projeto também constitui uma possibilidade do psicólogo agir de forma preventiva, trabalhando alguns fatores que podem contribuir para uma escolha inadequada do curso universitário.

Os Grupos temáticos são a segunda modalidade grupal mais desenvolvida (33%). Tais grupos possuem em comum o fato de basearem-se na discussão de temas específicos, mas diferem entre si em relação ao assunto, objetivos e forma de abordagem. A Tabela 15 nos

mostra que seis psicólogos, atuantes em quatro diferentes tipos de equipes, realizam tal modalidade. Na *Equipe Psicossocial*, é realizado em encontros quinzenais ao longo do semestre com o objetivo de auxiliar os estudantes na apresentação de trabalhos em sala de aula e em público, por meio de dicas e de treinamento de habilidades com esse foco. É bem avaliado pelos estudantes, mas possui baixa adesão. Outro grupo é realizado também nesta equipe, por outro profissional, com o objetivo de refletir sobre um tema específico, como ingresso na universidade e relacionamento interpessoal na moradia. Ocorre conforme a demanda, mas também tem pouco engajamento por parte dos estudantes. Nas equipes *Psicossocial e Educacional* e *Psicossocial e de Saúde* constitui apenas uma proposta de modalidade, que ainda não se encontra em funcionamento, com o objetivo de discutir temas diversos de interesse dos estudantes por meio de rodas de conversa.

Na *Equipe Psicoeducacional e de Saúde*, os profissionais realizam dois tipos diferentes de grupos temáticos. Um deles é organizado em formato de rodas de conversa com um tema gerador escolhido pelo profissional a partir do registro no plantão psicológico e pedagógico. Neste grupo são realizadas orientações e informações relacionadas à questão geradora, ocorrendo de acordo com a demanda ou pelo menos uma vez por semestre. Os resultados são uma redução no número de atendimentos individuais devido à resolutividade do problema e/ou uma maior adesão aos serviços oferecidos. Já o outro grupo temático acontece semanalmente, os temas são colocados pelos estudantes participantes e o grupo escolhe um para ser discutido naquele dia. Objetiva possibilitar um espaço de partilha de sentimentos, dificuldades e vivências do cotidiano das pessoas, buscando-se, pela contribuição grupal, estratégias de superação. O grupo foi criado a partir da percepção do profissional de que a maioria das queixas dos estudantes que procuram o atendimento psicológico refere-se a situações do cotidiano, que podem ser compartilhadas e melhor abordadas no contato grupal. Dessa forma, considera essa modalidade extremamente

importante. Entretanto, afirma que a dificuldade se encontra na resistência e apreensão dos alunos quanto ao atendimento grupal, repercutindo no número diminuto de participantes.

Outra modalidade desenvolvida que possui baixa adesão por parte dos estudantes é a Psicoterapia grupal, realizada somente por P1 e P2, ambos atuantes em *Equipe Psicossocial e Educacional*. Os estudantes são atendidos em acolhimento e, caso se encaixem em determinados critérios são encaminhados para a psicoterapia individual ou em grupo. P1 afirma que há dificuldade na organização de um horário compatível com todos os estudantes participantes e na resistência deles a grupos psicoterápicos.

Quanto à orientação grupal, são realizadas atividades de enfoques psicopedagógico, profissional e interpessoal por profissionais que compõem a *Equipe Psicossocial* e de enfoques psicológico e profissional e de carreira por psicólogo da *Equipe Psicossocial e Educacional*.

Na *Equipe Psicossocial*, P9 realiza orientação em duplas de foco psicopedagógico, conforme já foi abordada anteriormente, visto que é desenvolvida individualmente. O profissional também organiza, duas vezes por semestre, um grupo de orientação profissional com a finalidade de refletir sobre a escolha profissional no contexto universitário, por meio do uso de dinâmicas e testes psicológicos. Relata ser bem avaliado pelos participantes e ter dificuldade de adquirir testes mais direcionados por falta de verbas. Já P16 faz orientação em grupo com estudantes da moradia estudantil, com o objetivo de auxiliá-los na resolução de conflitos referentes ao relacionamento interpessoal. Os estudantes podem ser encaminhados pelo coordenador da moradia ou pelo pró-reitor que trata dos assuntos estudantis e o atendimento é agendado. O psicólogo expõe que a modalidade é realizada de acordo com a demanda e a dificuldade reside na participação de todos os envolvidos, uma vez que nem todos aceitam a mediação.

Na *Equipe Psicossocial e Educacional*, a orientação grupal de enfoque psicológico ainda não existe, mas constitui uma proposta a ser desenvolvida por P14, que possui menos de dois anos na assistência estudantil. O profissional pretende formar grupo de orientação psicológica a estudantes gestantes com vistas a trabalhar os dilemas e as dificuldades durante o período de gravidez e preparar a estudante para uma nova etapa de sua vida. Também propõe a criação de um grupo orientação de carreira para estudantes em vias de se formar, a fim de orientá-los sobre o desenvolvimento profissional pós-formatura, além de um grupo de orientação profissional, levando a reflexões sobre o projeto de vida e sobre as escolhas de curso acadêmico e de profissão.

Consideramos importante destacar que nas modalidades de enfoque grupal de psicoterapia, orientação e grupo temático, os profissionais relataram como dificuldade a resistência na participação e adesão dos estudantes. Na psicoterapia grupal pode-se trabalhar com questões mais pessoais e complexas, que requerem sigilo. Mesmo que o contrato terapêutico seja bem esclarecido e firmado, há o receio e o risco da quebra do sigilo, podendo ser um fator que leva à relutância quanto a essa modalidade. Já na orientação grupal e no grupo temático são abordadas questões do cotidiano, vividas pela maioria das pessoas daquele contexto, que podem ser compartilhadas e que são enriquecidas com a experiência dos diversos participantes do grupo. Entretanto, mesmo não tratando de questões sigilosas, há resistência dos estudantes, indicando a existência de outros fatores que provocam a dificuldade de adesão, os quais podem ser de ordem sócio-histórico-cultural. Vivemos em uma sociedade em que é possível identificar a supremacia do individual em relação ao coletivo. Nascemos em grupo, mas vivenciamos poucas experiências legitimamente grupais, experimentando mais “encontros de individualidades”, conforme expressão utilizada por Bittar (2007, p.603). A família atual, com pais sobrecarregados pelas jornadas duplas ou triplas de trabalho e ainda superocupados com demandas sociais do capitalismo, como

padrões de beleza, produtividade e consumismo, oportuniza pouco tempo e espaço para diálogos autênticos e delega para outras instituições, como a escola, a responsabilidade pela formação de seus filhos.

Na instituição educativa também há pouco espaço para o diálogo e a construção de processos grupais e de interação. Inúmeros alunos e professores convivem juntos por anos sem se conhecerem. No Brasil, passamos por um período marcante de ditadura, em que qualquer organização grupal era vista como perigosa. De acordo com Coimbra (2004), no início dos anos 1970, “A censura torna-se feroz e violentíssima [...] prolifera um profundo conformismo, em que a defesa da ordem, da hierarquia, da disciplina, da submissão são enfatizadas e no qual o medo às autoridades domina a todos” (p. 45).

Num contexto político em que grassam a censura, o terror nos mais variados espaços, o medo e a cumplicidade, em que os projetos de ascensão social tornam-se prioritários, no qual o intimismo predomina em detrimento do público e o familiarismo é a tônica, essa forma de pensar uma “certa” prática clínica é hegemônica. Uma clínica que nada tem a ver com o mundo, mas com uma assepsia fastigiosa, com uma total desvinculação de qualquer tipo de implicação, de transversalidade. (Coimbra, 2004, p.48).

Podemos considerar que ainda há resquícios dessa perspectiva em que o atendimento individual é privilegiado, em um movimento que Duarte (2004) denomina de fetichismo da individualidade: “em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade.” (p. 11). Em tal contexto, é compreensível a relutância dos estudantes quanto à sua inserção em grupos, nos quais vão expor suas dificuldades e experiências. É preciso que as causas da discordância

em relação à modalidade grupal sejam investigadas mais profundamente, para que os profissionais tenham subsídios concretos para sua compreensão e enfrentamento. Não há dúvidas sobre a importância de tal modalidade, devido à contribuição que possui na formação ampliada do estudante e no compromisso do psicólogo com tal formação, com também devido aos benefícios que possibilita por meio da superação do individualismo e do isolamento social, do sentimento de pertencimento, da interação social e do empoderamento pessoal e grupal na busca de soluções, resgatando a autonomia e o potencial criativo do estudante, retirando do psicólogo o lugar de “detentor do saber” e “solucionador de problemas”, em que muitas vezes é colocado.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural (Leontiev, 1978; Vigotski, 2000, 2003, 2004), o ser humano é um ser social e histórico, constituído a partir de suas interações sociais, que medeiam a construção de seus pensamentos, crenças, sentimentos, concepções e conhecimentos; enfim, de sua subjetividade. Portanto, seu desenvolvimento está essencialmente relacionado ao contexto social no qual está inserido e às interações que com ele estabelece. Os grupos terapêuticos e temáticos oportunizam a troca de elementos sociais, culturais, éticos e políticos e favorecem as relações interpessoais e o contato com a diversidade. Dessa forma, tais modalidades contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos; em suas ações, o psicólogo pode potencializar a universidade como um espaço amplo e promotor de desenvolvimento humano.

O grupo terapêutico é realizado por quatro profissionais situados em dois diferentes tipos de equipe, constituindo a terceira modalidade mais desenvolvida (22%). Na *Equipe Psicossocial e Educacional*, é promovida por dois psicólogos e proposta por P14, mas ainda não executada. Este último pretende criar um grupo, com encontros sistematizados, para trabalhar questões que possam ser compartilhadas entre os participantes, tais como álcool e drogas, gravidez e dificuldades de adaptação. Já os outros dois profissionais desta equipe

organizam grupo com o objetivo de oferecer suporte e apoio a estudantes que estão vivendo longe de sua família de origem, criando um espaço de escuta e reflexão sobre o ingresso no ensino superior e a adaptação à vida acadêmica. Um atua em um grupo operativo, aberto e semiestruturado em cinco encontros semestrais. A dificuldade reside na conciliação da oferta dos encontros com a disponibilidade dos alunos e no espaço para sua realização. Outro organiza um grupo aberto, formado por até 15 estudantes de diversos cursos de graduação e utiliza técnicas de Psicodrama e dinâmicas de grupo. Tem conseguido resultados positivos com boa coesão e interação grupal, mas diz ter dificuldade quanto ao manejo técnico, tendo em vista que sua formação enfatizou mais o atendimento individual em detrimento de técnicas grupais.

Esta dificuldade é uma questão a ser destacada, pois apesar dos pressupostos da Psicologia Escolar Crítica preconizarem o uso de estratégias de intervenção mais relacionais e institucionais no âmbito educacional e de estudos como este identificarem que tais ações já são desenvolvidas pelos psicólogos, a formação acadêmica inicial não tem fornecido o suporte teórico-prático necessário à sustentação dessas formas de atuação e que possibilitem ao psicólogo atuar com segurança e competência diante dos desafios e da complexidade que se lhe apresentam na conjuntura educacional, conforme evidenciaram diversos estudos apontados por Marinho-Araujo e Almeida (2014), Neves, Almeida, Chaperman e Batista (2002) e Serpa e Santos (2001).

Ao desenvolver um estudo sobre a formação dos psicólogos escolares a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, Cruces (2009) concluiu que é imprescindível que, além de disciplinas que articulem desenvolvimento e aprendizagem, os estudantes tenham a oportunidade e sejam capazes de fazer intervenções intencionais e criativas por meio de dinâmicas, ações, projetos e outras atividades, que propiciem e incentivem o desenvolvimento sadio e com qualidade de vida. Além disso, que

sejam capazes de identificar condições de sofrimento psíquico dos estudantes e de atuar para a transformação e superação de tais condições. A autora defende que isso depende não apenas do conteúdo de disciplinas, mas de projetos pedagógicos que consigam integrar conteúdos teóricos e atividades práticas.

De fato, as disciplinas teóricas e o estudo de técnicas práticas só fazem real sentido se estiverem articuladas em um contexto em que o estudante seja desafiado a utilizar seus conhecimentos e a buscar os que lhe faltam com criatividade, autonomia e responsabilidade. De acordo com Marinho-Araujo e Almeida (2014), a situação contraditória entre a formação e a atuação do psicólogo na Educação está gerando um contexto que urge ser repensado. Segundo as autoras, “A formação acadêmica tanto inicial quanto continuada deve se direcionar a capacitar o psicólogo que atua na escola para as especificidades que esta atuação exige” (pp. 72-73). O mesmo vale para o Ensino Superior, cuja atuação requer, entre outros conhecimentos teórico-práticos, o domínio de estratégias de promoção da Educação e da Saúde no âmbito grupal e coletivo.

Na *Equipe Psicoeducacional e de Saúde*, também há um grupo terapêutico voltado a estudantes migrantes com o intuito de promover um espaço de socialização e convivência entre universitários residentes na cidade e os migrantes, de possibilitar a formação de uma rede social de suporte e de trabalhar a dificuldade de adaptação e interação. É realizado um grupo por semestre com encontros semanais, sendo fechado e podem participar até 25 estudantes por grupo. É coordenado de forma interdisciplinar e inclui dinâmicas de grupo, atividades de socialização e de educação para a saúde, passeios e outras atividades de acordo com a demanda do grupo. A avaliação é positiva, tanto para os estudantes, quanto para os profissionais que coordenam o trabalho, visto que os objetivos têm sido alcançados.

Um jovem que ingressa em uma universidade longe de casa, que precisa aprender a gerenciar sozinho sua vida pessoal (alimentação, moradia, vestuário) e acadêmica

(organização do tempo de estudo), que vai estabelecer novas relações interpessoais, com todas as oportunidades de identificação e de conflitos intrínsecos a elas, encontra-se em uma situação potencialmente propulsora de desenvolvimento humano, uma vez que tal desenvolvimento, segundo a perspectiva histórico-cultural (Leontiev, 1978; Vigotski, 2000, 2003, 2004) é decorrente das relações que o sujeito estabelece com as pessoas e com a cultura. O psicólogo, ao propor grupos terapêuticos de apoio, convivência e socialização a esses estudantes, atua de forma a promover e potencializar seu processo de desenvolvimento.

O momento de ingresso na Universidade, segundo Ezcurra (2009, pp. 94-95)

configura-se uma transição, um processo de ajuste a um mundo universitário novo e, ocasionalmente, completamente desconhecido que, por isso, costuma acarretar dificuldades e inclusive um estresse de transição. É um ajuste acadêmico, mas também social, dado que, geralmente, os alunos enfrentam certo isolamento inicial. Nesse contexto, a interação dos alunos com outros, como docentes e colegas, resulta crucial – também para o ajuste acadêmico.

Ezcurra (2009) relata a proposta intitulada Seminários de Primeiro Ano, realizada nos Estados Unidos e dirigida especialmente aos calouros; tais seminários norteiam-se por tópicos como: “habilidades de estudo, recursos e serviços, manejo do tempo, planejamento acadêmico e desenvolvimento do pensamento crítico” (p. 101). Acreditamos que são dispositivos que podem beneficiar-se sobremaneira com a participação do psicólogo.

Outro ponto importante diz respeito às questões emocionais envolvidas na entrada na Universidade. A presença e a qualidade das relações estabelecidas com pessoas próximas e a percepção que podemos contar com esse apoio social exercem um fator protetor contra o sofrimento mental comum (Ministério da Saúde, 2013). O estudante migrante perde a

proximidade com as pessoas de seu círculo familiar e social quando decide estudar longe de casa e de sua cidade e, conseqüentemente, precisa encontrar esse fator protetor criando uma rede de apoio com pessoas do seu convívio na sua moradia, na universidade e em grupos novos nos quais se insere, seja dentro ou fora do âmbito universitário. Os grupos terapêuticos de apoio e convivência oferecem a oportunidade de criação de novos vínculos e da vivência do sentimento de pertencimento e interação, funcionando como importante fator protetor contra o sofrimento mental comum e promovendo saúde.

Por outro lado, Sampaio (2010) propõe que o psicólogo não deve se preocupar apenas com o desempenho acadêmico e com os problemas emocionais dos estudantes e defende que outras dimensões da vida acadêmica devem ser pensadas, como a dimensão da sociabilidade e da convivência com adultos – professores, gestores e funcionários – e com outros estudantes. Percebemos, por meio do uso da modalidade de grupo terapêutico, que a dimensão da sociabilidade e da convivência já está sendo trabalhada por alguns profissionais, com bons resultados, apesar das dificuldades apontadas. Entretanto, é imprescindível que a Universidade ofereça diversas opções de lazer, culturais e esportivas, de modo que o estudante possa engajar-se e ampliar seu repertório de vivências. Assim, é importante “questionar e problematizar a educação que está sendo fornecida pela Universidade, se o caráter libertário, emancipatório e humanizador não está sendo engolido pela necessidade de formar sujeitos passivos e acríticos em relação à sociedade e ao seu papel nela”. (Silva et al., 2013, p. 19).

Além dessas modalidades, foram apontadas oficinas terapêuticas por P8, da *Equipe Psicossocial e de Saúde* e oficinas temáticas por P18, da *Equipe Psicoeducacional e de Saúde*. Todas as oficinas terapêuticas são realizadas sob a forma de oito a dez encontros uma vez por semana, em que são desenvolvidas atividades lúdicas e vivenciais de acordo com o seu objetivo. Segundo a avaliação de P8, as oficinas “*configuram-se em importante*

instrumento de atendimento, em caráter preventivo e em perspectiva coletiva, das principais demandas identificadas nos atendimentos realizados”. A dificuldade encontra-se na inexistência de espaço físico adequado para sua realização, o que está em fase de solução com a ampliação do local. P8 desenvolve quatro oficinas terapêuticas diferentes conforme seus objetivos: a) *“auxiliar os participantes no enfrentamento da timidez e fobias sociais”*; b) auxiliar na *“dificuldade de posicionamento frente às questões cotidianas, especialmente, no âmbito das relações interpessoais”*; c) colaborar na superação de dificuldades acadêmicas, advindas da ausência de planejamento na condução dos seus estudos; d) criar um espaço de trocas e apoio afetivo, favorecendo a integração e a adaptação de ingressantes ao ambiente universitário.

Em relação à oficina temática, P18 explica que, de forma diferente do grupo temático, elas não estão vinculadas a um atendimento individual anterior. Acontecem por meio de divulgação das temáticas e inscrição dos estudantes pela identificação com os temas propostos, tais como mercado de trabalho; desenvolvimento interpessoal; ansiedade e estresse; qualidade de vida do estudante; dificuldade de falar em público e outras. A metodologia mescla a estrutura das oficinas com as técnicas psicodramáticas. Os participantes recebem um certificado e a atividade é contabilizada como horas acadêmicas.

Mediante análise das modalidades de enfoque grupal e coletivo abordadas, podemos perceber que os psicólogos organizam tais atividades baseados no contato que adquirem com os estudantes nos atendimentos individuais e no levantamento das demandas comuns trazidas por eles. Dessa forma, podemos confirmar o que defendemos anteriormente: a utilização dos atendimentos individuais como um ponto de partida, subsidiando intervenções coletivas, grupais e institucionais.

O Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (2010), que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), definiu dez áreas em que devem ser

desenvolvidas as ações da assistência estudantil. Entre elas estão a atenção à saúde, o apoio pedagógico e o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A abordagem de todas as áreas estratégicas do PNAES não é de competência apenas do órgão da universidade que trata dos assuntos estudantis. Para o desenvolvimento de ações que contemplem todas as áreas é fundamental tanto o trabalho conjugado com outros órgãos da universidade ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura quanto parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil. Ações nesse sentido puderam ser identificadas neste estudo.

Além dos programas e projetos já descritos, que podem envolver a participação de diversos setores dentro e fora da universidade, dois psicólogos, um da *Equipe Psicossocial e Educacional* e outro da *Equipe Psicossocial e de Saúde*, afirmaram participar de comissões compostas por profissionais de diferentes áreas de formação e diferentes setores da universidade, com a finalidade de discutir e desenvolver propostas para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Um deles também atua junto à rede de proteção às mulheres em situação de violência e ao Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas, representando sua universidade neste último, visando contribuir na redução dos impactos trazidos pelo uso abusivo de álcool e outras drogas no município. Tais ações demonstram a existência de articulação com diversos setores da própria universidade e com órgãos externos a ela que coadunam semelhante responsabilidade pela educação, saúde, bem-estar e formação ampliada da população. Evidentemente, essa ampliação da atuação do psicólogo depende de vários fatores, inclusive de estar inserido em uma equipe maior de profissionais da mesma área, que possa respaldá-lo e que lhe possibilite ter tempo e disponibilidade de desenvolver ações que extrapolem o âmbito universitário, como é o caso de ambos os psicólogos.

Martínez (2009) categoriza as formas de atuação do psicólogo escolar em dois grupos: “tradicionais” e “emergentes”. A autora destaca que ambas as formas de atuação no âmbito educacional podem contribuir para a melhoria da qualidade dos processos educativos, se forem desenvolvidas com criatividade e qualidade. As formas “tradicionais” associam-se à dimensão psicoeducativa do contexto educacional e encontram-se definidas, em grande parte, pela busca de enfrentamento e resolução dos problemas concretos do cotidiano escolar ou universitário (no âmbito a que nos referimos neste estudo).

Em relação à atuação do psicólogo na assistência estudantil abordadas nesta pesquisa, de acordo com a classificação da autora, inserem-se nesta categoria todas as modalidades desenvolvidas de enfoque individual, a psicoterapia grupal, a orientação profissional, a orientação a pais, familiares e professores, a elaboração e coordenação de grupos específicos com finalidade educativa e preventiva. A relevância dessas formas de atuação deve-se à busca de superação dos problemas concretos que surgem no ambiente universitário, considerando-se tais problemas não na perspectiva individualizante, mas mediante o processo educativo entendido, conforme a autora, de forma ampla e complexa, envolvendo fatores de ordem pedagógica, subjetiva, relacional e organizacional.

As formas “emergentes” são mais abrangentes e complexas e relacionam-se à dimensão psicossocial do contexto educacional (Martínez, 2009). Nesta categoria encontram-se a elaboração e coordenação projetos/programas, oficinas, grupos, palestras e outras ações voltadas ao desenvolvimento integral do estudante, incluindo os aspectos psicossociais e a promoção integral da sua saúde e qualidade de vida. Outra ação que se encaixa nesta categoria e observada neste estudo refere-se à participação dos psicólogos na realização de pesquisas, a fim de caracterizar a população estudantil, de subsidiar a construção de estratégias de intervenção mais eficazes e de contribuir com a melhoria do processo educativo.

De forma geral, percebemos que, independentemente da equipe em que o profissional está inserido, há uma preocupação comum com as questões psicossociais e educativas do universitário, levando a ações que trabalhem com a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento humano, possibilitando notar a presença da interface entre Psicologia, Saúde e Educação em todas as equipes.

4.2.5 Considerações relativas à prática: dificuldades e desafios e seus enfrentamentos, demandas mais desafiantes e mudanças necessárias

Este item abarca a análise das respostas do questionário concernentes às dificuldades e desafios vivenciados com as estratégias de enfrentamento e superação; às demandas consideradas mais desafiantes na abordagem, tratamento e acompanhamento e às mudanças necessárias à prática, com as sugestões de melhorias apontadas pelos psicólogos.

Em relação às dificuldades e desafios encontrados nas práticas dos psicólogos na assistência estudantil, as respostas foram elencadas em quatro categorias, de acordo com o tema comum a que se referem: a) **Decorrentes das políticas educacionais atuais e de relações institucionais**; b) **Decorrentes da necessidade de definição do papel do psicólogo na assistência estudantil**; c) **Decorrentes da falta de estrutura física e de recursos humanos**; d) **Decorrentes das relações com a prática**.

As respostas relativas às dificuldades e desafios **Decorrentes das políticas educacionais atuais e de relações institucionais** foram as seguintes: a) Lidar com as transformações frequentes relativas às políticas de ingresso no ensino superior; b) Quebrar barreiras institucionais de departamentalização e individualismo; c) Recente estruturação do setor na instituição e inexperiência na área; d) Dificuldade de mobilizar e desenvolver uma

atuação com os docentes e coordenadores de curso; e) Falta de apoio e entendimento da chefia sobre a concepção de assistência estudantil; f) Falta de organização do setor.

As transformações frequentes ocasionadas pelas políticas educacionais impactam nas ações e nos recursos financeiros destinados à assistência estudantil. A resposta de P1 constata o fato:

Antes do SISU, que é o sistema de ingresso unificado, não havia a quantidade de estudantes que dependiam das ações e dos recursos da assistência estudantil no que diz respeito a conseguir manter-se de fato matriculado no curso e na instituição escolhida.

(P1)

O profissional revela que o Sisu também trouxe um público novo para a assistência:

hoje há estudantes que vêm de regiões diversas do Brasil, como nordeste e norte, trazendo também suas peculiaridades culturais e próprias da região da qual se originam. As parcerias/convênios da instituição com outros países e a própria tendência à internacionalização da instituição também possibilitam, dentre tantas questões, as reflexões quanto às particularidades culturais que acompanham cada estudante matriculado, que demanda de toda a instituição um reinventar considerando estas particularidades. (P1)

Tais mudanças exigem flexibilidade e criatividade dos profissionais atuantes nesse contexto, que se vêem instigados a “reinventar sempre” (P1). As dificuldades pertinentes à departamentalização e ao desenvolvimento de um trabalho junto a docentes e coordenadores

de curso também foram apontadas como demandas mais desafiantes e, portanto, serão abordadas mais adiante com mais elementos para a discussão.

Quanto à recente estruturação do setor na instituição, com consequente inexperiência na área; à falta de apoio e entendimento da chefia sobre a concepção de assistência estudantil e à falta de organização do setor levantadas por P12, P6 e P19 respectivamente, há necessidade de contextualizarmos a fim de compreendermos a situação. Todos esses profissionais estão apenas há dois anos na assistência estudantil, sendo, provavelmente, os primeiros psicólogos na área, em universidades que foram recentemente ampliadas pelo REUNI. Tanto eles como seus gestores ainda estão aprendendo sobre assistência estudantil. Tal desafio mostra que assistência estudantil é “um canteiro de obras”⁴⁴ de construção coletiva e um campo político de lutas, embates e conquistas.

Os profissionais buscam estratégias de superação de tais desafios na capacitação e qualificação permanentes; nas reuniões e trabalhos em equipe; nas discussões em equipe de casos de estudantes atendidos; na aproximação e busca de diálogo com profissionais de outros setores e na conquista e manutenção de boas relações.

Outro importante desafio apontado é **Decorrente da necessidade de definição do papel do psicólogo na assistência estudantil**, que surgiu a partir das seguintes questões: a) Desafio de mostrar aos estudantes e servidores que o papel do psicólogo não é clínico, mas psicopedagógico; b) Pouca compreensão do papel do psicólogo na assistência estudantil, seus limites e possibilidades; c) Inexistência de referências sobre a atuação e o papel do psicólogo na assistência estudantil.

A incipiente compreensão acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, até mesmo pelo próprio profissional, devido à inexistência de referências de atuação na área, gera inseguranças, segundo expressa P5:

⁴⁴ Metáfora utilizada pela Prof. Dr^a Rosimár Alves Querino na Banca de Qualificação desta dissertação.

Penso que a maior dificuldade seja a inexistência de muitas referências sobre a atuação do psicólogo no contexto universitário, o que nos leva a sentir certa insegurança em relação a nosso papel na instituição. Associada a essa dificuldade, há o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre a atuação do psicólogo. (P5)

Sem a definição de seu papel na instituição, o psicólogo tem dificuldades em estabelecer os limites e possibilidades de sua prática e impor-se diante de solicitações não condizentes com ela. Conforme avalia P11, *“ainda há pouca compreensão do papel do psicólogo na assistência estudantil, nossos limites e possibilidades... sendo assim, acaba-se por receber demandas diversas e com o endereçamento de que nós temos que ‘dar conta’ de determinadas situações.”*

Dentre as estratégias utilizadas para o enfrentamento deste desafio estão: a) Apresentação e discussão sobre atuação do profissional de Psicologia na instituição, destacando os projetos desenvolvidos e sua forma de contribuição para a universidade; b) Leituras sobre a atuação do psicólogo no contexto universitário; c) Busca por estudos e supervisão contínuos; d) Troca de experiências e discussão com colegas da mesma instituição ou de outras IFES; e) Busca por formação continuada em assistência estudantil por meio da participação em eventos do FONAPRACE e f) Inventar práticas consideradas relevantes no contexto universitário, devido à inexistência de modelos prontos.

Dificuldades relativas à categoria **Decorrentes da falta de estrutura física e de recursos humanos** estão entre as mais apontadas, surgindo nas respostas de 47% dos participantes, por meio das seguintes questões: a) Falta de recursos materiais, tais como telefone, impressora, móveis, material de escritório etc.; b) Falta de espaço físico para desenvolver atividades de grupo e para a adequada instalação de toda a equipe; c) Escassez de profissionais de outras áreas para complementar a assistência; d) Escassez de profissionais de

outras áreas para complementar a assistência e e) Falta de recursos específicos para realização de projetos auxiliares no desenvolvimento dos estudantes.

Tais dificuldades dizem respeito às condições de trabalho dos profissionais e ocasionam “*sobrecarga de trabalho*” (P11); dificultam o desenvolvimento de projetos interdisciplinares (P13), de modalidades de enfoque grupal (P8, P14, P19); e da própria prática como um todo, “*precarizando o trabalho e impossibilitando que cada profissional atue especificamente em sua área, pois sempre tem que se deslocar para apagar incêndios de outros setores*” (P19).

É interessante observar que problemas relativos à estrutura física e de recursos humanos foram apontados por sete participantes. A maioria deles está vinculada a universidades de recente expansão, em que a assistência estudantil ainda está se estruturando. Entretanto, dois deles são de instituições que possuem uma tradição na assistência estudantil e mesmo assim enfrentam dificuldades em relação a espaço e a recursos humanos.

Os profissionais utilizam as seguintes estratégias para solucionar tais problemas: a) Buscar parceiros na atuação; b) Buscar reuniões e diálogos com a equipe, espaço para estudo (organização e reflexão do trabalho feito) e supervisões externas; c) Utilizar os recursos que se têm disponíveis; d) Analisar, discutir e criar coesão internamente com a equipe, para posteriormente apresentar o problema à gestão, no sentido de convencê-la da necessidade e de solicitar empenho em sua resolutividade; e) Criar canais alternativos e f) Usar espaços coletivos e fazer articulação com outros projetos.

Desafios e dificuldades **Decorrentes das relações com a prática** também foram frequentes, aparecendo nas respostas de 41% dos participantes e englobam: a) Dificuldade de efetivação de encaminhamentos para rede pública de saúde; b) Desenvolvimento de pouca ou nenhuma prática interdisciplinar; c) Grande demanda para atendimento clínico psicoterápico e pouco fomento e baixa adesão às ações grupais e d) Diversidade de demandas recebidas.

As questões abordadas nos três primeiros desta categoria já surgiram na discussão sobre a composição e organização das equipes e sobre as modalidades de atuação. Portanto, cabe apenas destacar a diversidade de demandas recebidas pelos psicólogos consideradas como desafiadoras. Apesar das ações se voltarem predominantemente para o público universitário, ele traz demandas de diversas ordens (sociais, econômicas, culturais, interpessoais e psíquicas), que exigem desdobramentos do psicólogo, os quais foram apontados por P7, no sentido de: a) conhecer sobre educação, psicologia e ter acesso a outras áreas; b) ter bom diálogo e articulação com os docentes; c) conseguir articular com profissionais de outras áreas, dentro e fora de seu setor, de forma que todos possam contribuir para o bem estar e sucesso acadêmico do estudante, tendo em vista que certas situações não conseguirá resolver sozinho e, enfim, d) buscar formação continuada, uma vez que algumas demandas podem exigir conhecimentos e práticas em relação as quais o psicólogo não teve acesso em sua formação acadêmica.

Conforme afirma P2, a diversidade “*está presente no contexto universitário como um todo*”, que se caracteriza também pela complexidade. É nessa conjuntura de diversidade e complexidade que o psicólogo desenvolve trabalho e busca alternativas para os embates necessários. Quanto aos desafios desta categoria, as estratégias apontadas foram: a) Contatos com profissionais da cidade e da rede particular; b) Criação de espaços para sistematizar uma atuação conjunta no acompanhamento e atendimento aos estudantes; c) Acolher, orientar e acompanhar os universitários com dificuldades na trajetória acadêmica, bem como encaminhar aqueles cujas dificuldades extrapolam o âmbito de sua intervenção; d) Buscar leituras, capacitação e participar de eventos sobre assistência estudantil ou estar a par das discussões, e) Apoiar-se na equipe, discutindo casos e intervenções conjuntas.

Em relação à atuação na assistência estudantil da Educação Superior, as estratégias mencionadas nas categorias ratificam, mais uma vez, a relevância da formação continuada e

da organização em equipes, que possibilita a realização de discussões e trocas de experiências com outros profissionais, além de demonstrar também a necessidade de o psicólogo ser ativo e criativo, não esperando que as soluções cheguem, mas administrando conscientemente as demandas que surgem, buscando alternativas e criando novas formas de ação, numa dinâmica de inventar e reinventar sempre, respaldado pelo coletivo.

Ainda em relação às dificuldades relativas à prática do psicólogo, de acordo com a pesquisa sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, alguns estressores que interferem na vida acadêmica foram apontados, tais como: dificuldades financeiras (51%); de adaptação à cidade, à moradia ou à separação da família (43%); de relacionamento interpessoal (46%) e amoroso (41%); de organização dos estudos (40%); de acesso a materiais e meios de estudo, como livros e computador (39%); assédio moral (25%); situações de violência física ou sexual (24%).

Uma proporção significativa de estudantes (47,7%) relata ter sofrido uma crise emocional nos últimos 12 meses afetando sua vida acadêmica e entre as queixa mais comuns estão a ansiedade (70%), a insônia ou alteração significativa do sono (44%), a sensação de desamparado, desespero ou desesperança (36%) e de desatenção e desorientação (31%). Todos esses problemas emocionais e interpessoais podem levar à falta de motivação para os estudos ou dificuldade de concentração (61%); ao baixo desempenho acadêmico (48%); a reprovações (31%); a trancamentos de disciplinas (16%), dentre outros (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior , 2011). Essas são algumas das possíveis demandas que chegam ao Serviço de Psicologia das universidades, tendo em vista que alguns estudantes, no intuito de resolver de tais problemas, podem buscar ajuda psicológica.

Peres, Santos e Coelho (2003; 2004), ao abordar um programa de atendimento psicológico voltado exclusivamente à comunidade discente interna da Universidade Estadual

Paulista (UNESP), agruparam as queixas iniciais apresentadas pelos estudantes em três categorias: dificuldades psicológicas circunstanciais (tais como problemas de convívio com companheiros de moradia, ansiedade e estresse em virtude das provas e atividades acadêmicas); dificuldades psicológicas moderadas (como dificuldades de adaptação à cidade e de distanciar-se da família e de amigos da cidade de origem); e dificuldades psicológicas severas (como depressão, alcoolismo, drogadição e tentativas de suicídio). O estudo de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) sobre um Centro de Atendimento Psicológico para a Comunidade Acadêmica da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (CAP/UEMS) também indicou resultados semelhantes em relação às queixas. Os autores compilaram as demandas em dois subgrupos: dificuldades psicológicas não psiquiátricas, relacionadas a dificuldades circunstanciais, interpessoais e cotidianas, e diagnósticos classificados de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV), tais como transtornos de ansiedade generalizada, transtornos por uso de substâncias psicoativas, transtornos alimentares, transtorno do pânico e outros.

Nesta pesquisa, procuramos investigar quais demandas, dentre as que surgem para o psicólogo atuante na assistência estudantil, são consideradas mais desafiantes na abordagem, tratamento e acompanhamento. De forma geral, as mais desafiadoras são aquelas que extrapolam o campo técnico do psicólogo, exigindo a articulação com outros setores, dentro e fora da universidade. As respostas a tal questionamento foram organizadas em três categorias referentes a: a) **demandas institucionais e pedagógicas**; b) **demandas de saúde mental** e c) **demandas de dificuldades acadêmicas e de orientação profissional**.

As **demandas institucionais e pedagógicas** surgiram nas respostas da maioria dos psicólogos (65%) que responderam à questão e estão apresentadas resumidamente no Quadro 1.

Quadro 1

Demandas institucionais e pedagógicas mais desafiadoras

Demandas Institucionais e pedagógicas

-
- 1- Problemas na relação aluno-professor: transgressão de normas acadêmicas por parte dos professores, autoritarismo em sala de aula, abuso de poder no processo avaliativo e assédio moral
 - 2- Métodos de ensino e práticas educativas perversas e excludentes
 - 3- Disciplinas tradicionalmente reprovadoras
 - 4- Modos de avaliação tradicionais
 - 5- Mudanças decorrentes das políticas de democratização da Educação Superior
-

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre tais queixas encontram-se problemas na relação professor e aluno com relatos dos estudantes acerca de condutas inadequadas por parte dos professores, seja por transgressão de normas acadêmicas, autoritarismo em sala de aula, abuso de poder no processo avaliativo e, até mesmo, assédio moral. O surgimento de tal informação é muito interessante, uma vez que a relação professor-aluno nesses moldes pode impactar negativamente no desempenho acadêmico e desencadear uma série de desordens psíquicas e comportamentais nos universitários, tais como ansiedade, insegurança, medo, pânico e outras, levando-os a buscar ajuda psicológica em decorrência de tais perturbações, que são apresentadas como queixa primária, quando na verdade são decorrentes de uma patologização do vínculo professor-aluno.

O trabalho de Bohoslavsky⁴⁵ (1993) aborda as relações humanas entre os que ensinam e os que aprendem na universidade. O autor afirma que há três tipos de vínculos existentes na relação entre as pessoas: de dependência; de cooperação ou mutualidade; e de competição. Entende que no ensino, seja qual for o tipo de liderança assumida, o vínculo naturalmente existente é o de dependência, manifesto pelos seguintes pressupostos:

⁴⁵ Embora seja um autor advindo da psicanálise, consideramos importante citá-lo pelas contribuições de seu trabalho para esta discussão.

1) que o professor sabe mais que o aluno; 2) que o professor deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; 3) que o professor deve e pode julgar o aluno; 4) que o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; 5) que o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno. (Bohoslavski, 1993, p. 321).

Segundo o autor, o professor é quem regula o tempo, o espaço e os papéis da relação e quem institui um código ou repertório possível, que estrutura a transmissão e instalação dos pressupostos acima na ação educativa, que por sua vez atua como perpetuadora do sistema de relações sociais presentes na sociedade. Por mais que o professor seja bem intencionado a desenvolver a reflexão crítica, a aprendizagem criativa e o ensino ativo, com um vínculo de dependência e submissão, não é possível a concretização desse intuito. Dessa forma, na instituição educativa, aprende-se mais do que os conhecimentos e habilidades formalmente ensinados. De acordo com Giroux e Penna (1997), o currículo oculto ensina tanto quanto, ou às vezes muito mais, que o oficial.

O que os estudantes aprendem com o conteúdo formalmente sancionado do currículo é muito menos importante do que aquilo que aprendem com as suposições ideológicas embutidas nos três sistemas de mensagem da escola: o sistema do currículo; o sistema de estilos pedagógicos de sala de aula; e o sistema de avaliação. (Giroux & Penna, 1997, pp. 62-63)

Nessa relação de dependência e submissão, os conhecimentos são utilizados como instrumento de controle social, de repressão, de agressão e de dominação. Essa agressão pode ser expressa de forma direta em situações como as que levaram os estudantes a buscarem orientação e apoio psicológico, tais como posturas autoritárias que legitimam os pressupostos destacados por Bohoslavsky (1993); uso da avaliação, não para verificar a capacidade de

mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, mas como instrumento de dominação, coerção e punição, às vezes gratuita, para provar a incapacidade e incompetência dos alunos em aprender; e exposição dos estudantes a situações humilhantes e constrangedoras em sala de aula.

As outras **demandas institucionais e pedagógicas** apontadas estão relacionadas também à relação professor-aluno e dizem respeito a métodos de ensino e práticas educativas perversas e excludentes, disciplinas tradicionalmente reprovadoras e modos de avaliação tradicionais.

De acordo com Cury (2012),

O professor, em suas atividades docentes deve, portanto, repensar constantemente sua prática e se dispor, em um processo contínuo de valorização de seus alunos, a aprender com eles e a se questionar a partir da avaliação de sua prática. Considerando a importância do processo educacional, do papel do professor e do aluno na educação e da preciosidade desta relação para o sucesso escolar no contexto universitário, uma intervenção baseada nos preceitos ressaltados por Meira e Antunes (2003) pode contribuir para o resgate de valores e da autonomia docente, para a construção de relações sociais que possibilitem vínculos entre professores e alunos que objetivem o máximo desenvolvimento dos envolvidos. (pp. 54-55)

Os psicólogos consideram essas queixas de difícil abordagem por vários motivos. P1 afirma vivenciar um dilema ético entre o código de ética do profissional psicólogo e a ética como servidor público, *“porque o psicólogo também é da instituição e este fato pode comprometer o vínculo entre o profissional e o estudante e dificultar o acompanhamento”*, além de que *“algumas intervenções institucionais dependem de outras instâncias”*⁴⁶. Outros reconhecem que tais demandas *“indicam a necessidade de um trabalho efetivamente*

⁴⁶ Todos os grifos são nossos.

institucional e não só individual” (P5), que requerem “*intervenções inapropriadas que extrapolam o campo de atuação ambulatorial*” (P8). Alguns consideram “*difícil que haja mudança institucional*” (P12), principalmente “*quando não se tem apoio das entidades gestoras*” (P4).

Algumas questões subjacentes às respostas dos psicólogos merecem destaque. Primeiramente, percebe-se que não há consenso quanto ao papel do psicólogo na assistência estudantil em relação a intervenções institucionais. Enquanto P5 considera necessária tal prática, P8 percebe-a como inapropriada, porque entende que o campo de atuação do psicólogo na assistência estudantil deve abarcar apenas o nível ambulatorial. O que o profissional acredita ser o seu papel determina as formas, o contexto e a amplitude de sua atuação, bem como seu compromisso com as transformações necessárias à Educação. Em outro momento do questionário, P8 explica seu posicionamento. Considerando a perspectiva educacional e acadêmica, P8 reconhece a necessidade de o psicólogo “*analisar e discutir planejamentos e metodologias de ensino*”, além de “*auxiliar na criação de estratégias institucionais de gerir tais dimensões*”. As demais demandas, relacionadas à saúde mental do estudante, deveriam ser, então, “*encaminhadas para a unidade de saúde mental.*” Mas como isso não acontece em sua instituição, cujo setor em que atua é a referência de saúde mental da universidade, funcionando em caráter ambulatorial e atendendo estudantes, docentes, funcionários e seus dependentes, P8 considera complicado atuar concomitantemente no âmbito institucional e no de promoção da saúde e propõe que “*As perspectivas da Psicologia Escolar se adequariam no âmbito da atuação do psicólogo no campo do ensino, isto é, vinculado a uma Pró-Reitoria de Ensino, não na assistência estudantil onde há uma demanda imensa no campo da saúde mental.*”

Outra questão a ser destacada é o sentimento de impotência e pessimismo mediante as mudanças institucionais e de dependência em relação aos gestores. Sabemos que na

universidade existem diversos setores com suas respectivas funções e responsabilidades, que deveriam desempenhar seus papéis de forma integrada, em busca do objetivo comum de formação acadêmica e integral do universitário. Entretanto, ao mesmo tempo em que as divisões em setores facilitam o desenvolvimento do trabalho, podem cercear algumas ações e a integração de tais setores é algo a ser construído, em clima de cooperação, não de culpabilização ou competição.

Não podemos nos esquecer de que os professores também foram alunos e constituíram sua formação acadêmica mediante o aprendizado considerando tanto o currículo oficial quanto o oculto. Como profissionais, também vivenciam os dilemas da condição de ser e de se constituir docentes, em processo contínuo e transformador. O trabalho de R. C. Fontana (2000), acompanhando a constituição do “ser profissional” de uma professora iniciante no Ensino Fundamental, mostra esses dilemas: “É difícil, muito difícil ser professora. É difícil, muito difícil estar na escola, trabalhar na escola, decidir permanecer na escola, acreditar na escola, sem perder de vista nossas concepções e valores” (p.117). A autora demonstra no estudo que a organização do trabalho do professor é elaborada de forma ativa e contraditória por eles e neles (e acrescentaríamos, contra eles), em um processo paradoxal, “como dominação e resistência, submissão e rebeldia, disciplinamento (anulação) e preservação” (p.117) de seus corpos e de sua vontade. Portanto, também os professores sofrem a violência invisível do poder da norma, materializada nas relações e nas condições de trabalho.

Concordamos com Bohoslavsky (1993) na defesa da necessidade de os professores não negarem o vínculo de dependência, mas de recordá-lo e de mudar seu significado, convertendo a aprendizagem numa situação consciente, por meio de uma crítica sistemática dos conteúdos e de uma autocrítica dos métodos que utilizam.

Ainda segundo Cury (2012),

Demo (1995) reflete que seria ingenuidade o pensamento de que a avaliação é um processo puramente técnico, tendo em vista se referir a uma questão também política, pois pode tratar-se de uma ação autoritária do poder de julgamento do outro. Pode, porém, instituir-se em um processo no qual educador e estudante avaliado sofrem na busca de uma mudança que seja qualitativa por meio de uma prática de avaliação que busca a emancipação intelectual discente. (p. 71)

Completamos destacando também a necessária revisão e crítica a respeito da avaliação do processo educativo, buscando formas mais democráticas, participativas e que estimulem a autonomia e a co-responsabilidade. Tais críticas podem ser potencializadas por meio da criação, por parte dos psicólogos, de espaços de interlocução entre os professores com vistas à reflexão sobre suas práticas e sobre as relações e condições de trabalho.

Para aqueles psicólogos atuantes na assistência estudantil que acreditam que intervenções institucionais fazem parte de seu trabalho, mas se sentem engessados pela organização setorial de sua instituição, que os distancia do trabalho com os professores, e pela relação de dependência que acreditam terem com seus gestores, podemos apontar um caminho que julgamos pertinente. O trabalho realizado com estudantes, que constituem o público principal da assistência estudantil, pode servir de ponte para o desenvolvimento de intervenções institucionais desde que seja organizado e articulado de forma a subsidiar tais ações. Uma forma possível de organização é por meio de pesquisas diversas com os universitários. A partir de queixas apresentadas pelos estudantes, tais como as apontadas aqui como desafiantes, o psicólogo pode desenvolver estudos, juntamente com sua equipe e com a participação ou não de outros setores, com vistas a melhor investigá-las no âmbito institucional. Com base nas informações construídas em tais investigações, poderá dialogar com os diferentes setores da universidade envolvidos com a questão, de forma a construir um

espaço de interlocução, reflexão e busca de estratégias de enfrentamento, em clima de cooperação mútua.

As mudanças decorrentes das políticas de democratização da Educação Superior também têm trazido diversas questões de ordem social, econômica, familiar, relacional, cultural e regional, de difícil abordagem, extrapolando o campo de atuação, conforme expressa P11, *“estão além do que podemos oferecer”*, provocando um sentimento de impotência: *“muitas vezes isso faz com que nos sintamos de mãos atadas”* (P11).

Os psicólogos não especificaram quais são essas questões; no entanto, é possível perceber que, com a democratização do acesso ao Ensino Superior, a sociedade brasileira, em seus diferentes aspectos étnicos, culturais, regionais, sociais e econômicos, está melhor representada neste âmbito educacional. Portanto, todas as problemáticas, diversidades e questões já existentes na sociedade em geral e também na universidade em menor proporção, estão sendo intensificadas e a instituição precisa aprender a lidar com demandas que antes, por seu caráter excludente e seletivo, não existiam ou ocorriam em número insignificante. Tem sido crescente a entrada de estudantes de origem popular, trabalhadores, que já constituíram família, afrodescendentes, com deficiências e estudantes migrantes, provenientes de diferentes regiões brasileiras, optando por morar bem distante da família, estimulados pelos resultados do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o que se soma ao desejo de estudar em uma universidade federal pública. Todos esses estudantes compõem um novo cenário na universidade pública, que exige tanto o desenvolvimento de estudos que permitam conhecer melhor essa clientela quanto a definição de políticas e medidas pedagógicas e sociais que possibilitem a permanência, a formação integral e a conclusão do curso desses novos sujeitos da educação.

A segunda categoria abarca respostas relacionadas a **demandas de saúde mental** apontadas por 53% dos psicólogos participantes e organizadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2

Demandas de Saúde Mental mais desafiadoras

Demandas de Saúde Mental
1- Quadros graves e crônicos de adoecimento psíquico
2- Quadros de crises ou surtos
3- Queixas relacionadas a traços de autoexigência (obsessividade / perfeccionismo e necessidade de controle)
4- Queixas relacionadas a uso e abuso de drogas
5- Queixas relacionadas a situações de violência sexual ou moral
6- Queixas relacionadas à dificuldade de adaptação
7- Queixas relacionadas a relações familiares conflitantes

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste aspecto, foram considerados como desafiadores os quadros graves e crônicos de adoecimento psíquico e os quadros de crises ou surtos, que colocam em risco a segurança da própria pessoa ou de terceiros, exigindo urgência no acionamento das redes de cuidado, inclusive, a rede familiar, o que pode ser complicado, tendo em vista que muitos estudantes residem longe de suas famílias. Também foram indicadas queixas relacionadas a traços de auto exigência (obsessividade / perfeccionismo e necessidade de controle), desencadeando quadros ansiogênicos (estresse, transtornos de ansiedade.); ao uso e abuso de drogas; a situações de violência sexual ou moral; à dificuldade de adaptação por estar longe de casa e a relações familiares conflitantes. O grande desafio referente a essas demandas reside na limitação da rede pública de saúde do município em proporcionar atendimento especializado em psiquiatria e em possibilitar a continuidade do tratamento psicológico a esses estudantes.

A terceira categoria aborda as **demandas de dificuldades acadêmicas e de orientação profissional** encontradas nas respostas de 41% dos participantes (Quadro 3).

Quadro 3

Demandas mais desafiantes relacionadas a dificuldades acadêmicas e de orientação profissional

Demandas referentes a dificuldades acadêmicas e orientação profissional	
1-	Problemas de escolarização advindos do Ensino Fundamental e Médio
2-	Alunos com diagnóstico de dislexia, transtornos ligados ao desenvolvimento e com queixas de dificuldades de aprendizagem e de atenção e concentração
3-	Dificuldades de organização dos estudos
4-	Queixas de orientação profissional

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às dificuldades acadêmicas foram mencionados três tipos de demandas de intrincada abordagem: a) problemas de escolarização advindos do Ensino Fundamental e Médio, repercutindo em dificuldade de aprender conteúdos que dependem de conhecimentos prévios; b) alunos que chegam com diagnóstico de dislexia, transtornos ligados ao desenvolvimento e com queixas de dificuldades de aprendizagem e de atenção e concentração; c) queixas de dificuldades de organização dos estudos. Tais demandas são consideradas como complexas pelos profissionais devido a dois aspectos. Um deles é por necessitar de suporte teórico e técnico para a intervenção, uma vez que, conforme reclama P19, na formação acadêmica do psicólogo “*somos pouco preparados para nos deparar com essa realidade*”. O outro é porque requer suporte de outros profissionais na equipe, que às vezes não se possui. Além desse suporte dentro da equipe, também exige o envolvimento de outros setores da universidade também responsáveis pelo processo educativo na discussão, elaboração e execução de propostas conjuntas e co-responsáveis de enfrentamento e resolução.

Chama a nossa atenção, nas respostas aos questionários, a ausência de uma visão crítica a respeito de supostas doenças como a dislexia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O próprio uso da terminologia “problemas de aprendizagem”

focaliza no aprendente – o estudante – e não no processo de ensino e aprendizagem – o que também incluiu o professor, sua formação e preparo para a docência, o currículo e as políticas públicas educacionais – as intercorrências em sala de aula. Como escreve Meira (2012),

Não se trata obviamente de criticar a medicação de doenças, nem de negar as bases biológicas do comportamento humano. O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos. (p. 136)

Em relação à orientação profissional, dois psicólogos (P2 e P6) revelaram dificuldades no atendimento de estudantes que chegam com dúvidas quanto à escolha profissional, por ser uma situação que “*gera escolhas ou mudanças de escolhas importantes em sua vida*” (P2) e leva os estudantes a interromperem o processo de orientação “*talvez por não se sentirem capazes de fazer uma troca de curso ou evadir do curso atual e encarar todas as consequências que essa escolha traria.*” (P6).

Portanto, de maneira geral, todas as queixas apontadas como desafiantes pelos psicólogos extrapolam o âmbito de uma intervenção clínica, exigem uma formação continuada, um desdobramento do profissional e a articulação com profissionais e entidades dentro e fora do âmbito institucional.

Por meio da análise das respostas é possível, ainda, notar a complexidade da atuação do psicólogo no contexto educacional superior, mediante as diversas situações que surgem e que lhe impõem medidas e posicionamentos. Será que diante de um cenário complexo, dinâmico e propenso a transformações constantes, o psicólogo está aberto a mudanças, a discutir e procurar melhorar suas práticas? Uma das perguntas do questionário intencionava investigar isso: Você mudaria algo em sua prática?

Três psicólogos deixaram a questão em branco (P3, P8 e P17); um alegou não conseguir responder à pergunta no momento (P9); três responderam negativamente (P13, P14 e P15); e os demais (12 psicólogos) disseram que mudariam algo ou já estão mudando no intuito de melhorar. A maioria dos psicólogos demonstrou abertura a mudanças. Até entre os que responderam negativamente, P14 afirmou que não mudaria por estar tendo bons resultados, mas se fosse necessário, após avaliação, não teria receio de mudar; e P13 disse que não mudaria, não por apresentar resistência a mudanças, mas para reafirmar uma atuação condizente com a que realizava na universidade anterior à atual, tendo em vista que na atual, devido aos editais de bolsas, é levada a desenvolver funções que não são de sua competência técnica. Entre os que responderam afirmativamente, percebemos a disponibilidade e o desejo de mudanças mediante os apontamentos das questões a serem melhoradas e diretamente nas respostas de dois profissionais:

Acredito que a mudança é algo sempre que necessário e ela acontece conforme as necessidades cotidianas. (P1)

Sim, acho que sempre devemos avaliar nossa prática e estarmos abertos a mudanças... já mudei inúmeras vezes minhas ações e continuarei mudando, desde que tenha condições e julgue necessário.” (P7)

As respostas referentes às mudanças necessárias mencionadas pelos psicólogos foram organizadas em três categorias: a) **Mudanças relacionadas a posturas e posicionamentos**; b) **Mudanças relacionadas à ampliação das modalidades de atuação** e c) **Mudanças relacionadas à articulação com o ensino**.

Em relação à primeira categoria, **Mudanças relacionadas a posturas e posicionamentos**, P1 mostrou-se de forma sincera ao afirmar “*Sempre reflito sobre minha prática, mas ainda não consigo definir o que de fato precisaria mudar.*” O profissional apresentou tranquilidade ao expor que não tem as respostas para as mudanças, embora

acredite que elas sejam sempre necessárias. O psicólogo, muitas vezes, é alvo de expectativas sociais que o caracterizam como “resolvedor de tudo” e como o profissional que tem “respostas para tudo”. Sabemos que isso é uma ilusão. Portanto, são muito interessantes tanto a resposta de P1, que afirma não saber o que precisa mudar, quanto a de P9, que diz não conseguir responder a questão se mudaria ou não sua prática. A resposta de P11, no trecho abaixo, revela a angústia quanto à pressão que sente em buscar resolver todas as demandas que chegam ao serviço, bem como o desejo de mudar seus sentimentos e de aprender com a situação:

preciso aprender a, muitas vezes, ser mais firme diante de demandas que não são de nossa alçada.... estou me deparando com situações difíceis, relacionadas, como citei acima⁴⁷, a questões de ordem social e econômica e, por mais que a gente compreenda a situação difícil que muitos estudantes, que vêm até nós, vivenciam, temos um limite, podemos oferecer apoio até determinado ponto, não damos conta de questões que estão para além do que temos a oferecer. Tenho buscado aprender a lidar com isso. (P11)

É um aprendizado gradual e constante para o psicólogo compreender e saber impor os limites de sua prática tanto para si mesmo quanto para a instituição e não assumir o papel de “resolvedor de tudo”. A situação e o sentimento compartilhado por P11 vincula-se à dificuldade e desafio mencionados pelos participantes quanto à falta de referências acerca de sua atuação na Educação Superior e, conseqüentemente, a ausência de clareza e indefinição do papel do psicólogo na assistência estudantil.

O fato de P1 alegar que não sabe definir o que realmente precisa mudar demonstra que a mudança é processual, que exige pensar sobre a sua prática; refletir e avaliar suas lacunas; buscar embasamento teórico; a partir da apropriação da teoria, compreender e modificar sua realidade, dialeticamente; criação de propostas a partir do que foi construído na relação entre

⁴⁷ P11 estava fazendo referência a sua resposta acerca da questão sobre as queixas consideradas mais desafiantes.

teoria e prática; iniciativa e coragem para tentar o novo; avaliação de todo o processo e dos resultados; por fim, disponibilidade e abertura para realizar novas transformações.

P18 reconhece a importância da avaliação da prática ao declarar que *“gostaria que fosse melhor sistematizada e avaliada.”* A avaliação sistemática requer que se organize um tempo e um espaço para sua efetivação, por isso os espaços de discussão em equipe e de elaboração, desenvolvimento e avaliação de práticas são tão necessários e sem os quais é impossível otimizar as mudanças necessárias ao aperfeiçoamento das ações.

Outra questão apresentada que foi classificada nesta categoria, mas que estabelece relação com as demais, refere-se à formação continuada. P1 manifesta o desejo de se capacitar com vistas a buscar auxílio teórico e técnico na obtenção de *“resultados um pouco mais efetivos quanto a algumas demandas atendidas”*. Neste sentido, P19 afirma que *“buscaria mais supervisões para dar conta das demandas grupais, e buscaria mais estudos sobre a especificidade da atuação do psicólogo escolar.”*

Ao expressar seu desejo de buscar supervisão e capacitação relativas às intervenções grupais, P19 demonstra o seu anseio por ampliar sua prática no sentido de desenvolver formas de atuação cada vez menos individualizadas. Dessa forma, sua resposta também se enquadra na categoria que engloba as **Mudanças relacionadas à ampliação das modalidades de atuação**. Assim como P19, outros psicólogos almejam *“investir mais em programas ou projetos, e ofertar ações que não sejam individuais”* (P6), *“desenvolver oficinas com objetivos específicos destinadas aos estudantes de acordo com as demandas que chegam”* (P7) e *“intensificar trabalhos em grupo e ações psicoeducativas com o enfoque de promoção e prevenção em saúde”* (P10), buscando uma *“atuação cada vez menos individual”* (P12), que extrapole o campo da clínica e envolva o contexto acadêmico como um todo (P2).

Quanto às **Mudanças relacionadas à articulação com o ensino**, foram expressas nas respostas de quatro participantes, que manifestaram o desejo de desenvolverem um trabalho

de natureza institucional, de forma a atuar mais próximos aos professores (P7 e P16) e na formação docente (P4) e a participar de reuniões com coordenadores de cursos (P5).

Diante das questões abordadas referentes às dificuldades, desafios e enfrentamentos, às queixas consideradas mais desafiadoras e às mudanças necessárias à prática, podemos perceber tanto a complexidade de demandas que chegam ao psicólogo atuante na assistência estudantil e os desdobramentos que sua abordagem exige quanto a disponibilidade dos profissionais em buscar melhorar e aperfeiçoar sua prática. Mediante o complexo contexto educacional, os psicólogos apresentam uma série de sugestões com vistas ao aprimoramento de sua atuação.

Uma das sugestões vincula-se ao incentivo e investimento em formação continuada apontada por diversos psicólogos (P2; P4; P6; P7; P11; P13), sendo que P4 sugeriu que seria interessante que **todos**⁴⁸ os psicólogos da assistência estudantil tivessem a oportunidade de participar em “atividades de formação como as possibilitadas pelo FONAPRACE, e rodas de conversa e discussão sobre as práticas.” De fato, o FONAPRACE constitui um importante espaço de formação, de discussão de práticas e de construção de uma política de assistência estudantil, entretanto as instituições não conseguem garantir uma boa representatividade em todos os setores. P6 destacou a necessidade de formação sobre a atuação da Psicologia em Políticas Públicas e P2 sobre a atuação na área da Psicologia Escolar e Educacional.

Outra importante sugestão refere-se à criação de espaços para que os psicólogos de diferentes instituições possam trocar experiências, discutir suas práticas e temas pertinentes, bem como socializar ações que deram certo (P1; P5; P6 e P7). De acordo com as sugestões apresentadas, tais espaços podem se concretizar por meio da criação de encontros com psicólogos atuantes na assistência estudantil (P7) ou do estabelecimento de uma rede de cooperação de psicólogos atuantes em contextos institucionais (P5). Além do

⁴⁸ Grifo nosso.

compartilhamento de experiências, esses espaços poderão possibilitar a elaboração de protocolos ou de referências com o intuito de nortear a atuação do psicólogo na assistência estudantil, apontando tanto as áreas de abrangência de sua prática, quanto os limites da mesma e permitindo resguardar o profissional quanto a demandas que não são de sua competência (P1 e P5).

Uma das possibilidades no processo de criação desses espaços é buscar o apoio da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE), fundada em 1990 com o intuito de “incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo.” (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, n.d). A Educação Superior é um campo relativamente novo de estudos, produções acadêmicas e de atuação do psicólogo escolar, portanto é prudente e pertinente buscar vincular-se a uma entidade, como a ABRABEE, que já possui uma consistente trajetória no campo da Psicologia Escolar e Educacional, de modo a somar forças.

Além dessas sugestões, outras questões apontadas por diversos psicólogos mostram-se muito relevantes, tais como:

- a) Não perder o foco quanto aos limites da atuação, de forma a evitar a psicologização de toda demanda sem uma crítica política e a culpabilização do universitário, procurando ampliar a visão das demandas que chegam dentro do contexto em que estão inseridas (P9);
- b) Apresentar interesse e dedicação pelo trabalho na assistência estudantil, buscar um trabalho interdisciplinar e dialogar com outros profissionais (P11);

- c) Procurar tornar a atuação cada vez menos individualizada (P12), não se restringindo aos atendimentos individuais, mas sobretudo realizando ações de cunho preventivo, coletivo e grupal (P19);
- d) Colocar limites em relação a práticas que não cabem ao psicólogo escolar (P13);
- e) Mostrar outras possibilidades de trabalho além do atendimento clínico individual, “*saindo do lugar de tratamento de ‘desordens’*” e buscando trabalhar com perspectivas mais otimistas, que valorizem e explorem o potencial humano (P14).

Todas as sugestões apontadas indicam um compromisso dos profissionais com suas práticas, expressam um desejo de mudanças e melhorias e são consonantes com as propostas e pressupostos da Psicologia Escolar Crítica⁴⁹.

4.3. Eixo III: Concepções acerca do papel do psicólogo na assistência estudantil, da Psicologia Escolar e da Educação

"o surgimento de novos espaços e tempos educativos provocará, sem dúvida, mudanças não só no próprio sistema educacional e social como nas práticas profissionais do psicólogo escolar." (Novaes, 2012, p. 78)

Como as concepções dos participantes deste estudo sobre o papel do psicólogo estão relacionadas às contribuições de sua atuação para a Educação e às suas considerações acerca

⁴⁹ Entre os autores que defendem os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica podemos citar: Machado & Souza (1997); Tanamachi, Proença & Rocha (2000); A. A. C. Santos (2002); Meira (2003); Meira & Antunes (2003a; 2003b); Viégas & Angelucci (2011); Martínez (2007; 2009); B. P. Souza (2007); Araujo & Almeida (2008); Marinho-Araújo, (2009); Marinho-Araújo, & Bisinoto (2011); Facci & Silva (2014); Marinho-Araújo & Almeida (2014); M. P. R. de Souza (2014b).

da Psicologia Escolar e Educacional, todas essas questões serão analisadas em conjunto neste terceiro e último eixo.

Vimos no item anterior, concernente às considerações relativas às práticas, que uma das dificuldades apontadas pelos psicólogos atuantes na assistência estudantil reside na falta de clareza e de definição de seu papel neste âmbito e que uma das sugestões mencionadas refere-se à criação de protocolos ou referências de atuação dos psicólogos nesta área, construídas a partir de espaços coletivos de compartilhamento e discussão de práticas. Mas quais as concepções dos psicólogos acerca de seu papel na assistência estudantil? Esta foi uma das questões investigadas, cujas respostas serão analisadas neste momento.

P1 confirma a indefinição a respeito do papel do psicólogo quando admite que *“ainda não me é claro o papel do psicólogo na assistência estudantil, embora eu reconheça a importância da profissão neste lugar.”* De acordo com o profissional, há espaço para a atuação nas áreas de Psicologia Clínica, Escolar e Social, como também *“Não há uma unidade que fale sobre o que é esperado desse profissional e cada instituição realiza aquilo que é possível considerando a história da instituição e o corpo de profissionais existentes.”* Entretanto, embora não esteja definido, as respostas dos demais psicólogos pertinentes a esta questão mostram que as suas concepções estabelecem relações da Psicologia com a Educação e a Saúde, com exceção de P15, cuja ação vincula-se somente à clínica, conforme observamos em sua resposta:

*Oferecer acompanhamento psicológico de forma que o estudante possa **ressignificar** o que ele apresentou como demanda quando chegou ao serviço de psicologia. Com a oferta do serviço de psicologia acredita-se também que o **dispositivo terapêutico** possa ser um espaço em que o estudante, **falando de si**, possa **“apaziguar” suas tensões.***⁵⁰ (P15)

⁵⁰ Grifos nossos.

Consideramos importante esclarecer que o setor em que P15 desenvolve seu trabalho na universidade apresenta uma organização peculiar e distanciada dos processos educativos vivenciados pelos estudantes e por outros sujeitos da instituição, funcionando de forma ambulatorial e distante das questões acadêmicas, fato que pode justificar, em parte, a postura e as ações do profissional, somadas à perspectiva teórica que adota, ao seu vínculo institucional como psicólogo clínico, ao seu pouco tempo de inserção na assistência estudantil, à inexistência de referências de atuação e a outras questões institucionais.

As informações dos demais participantes⁵¹ quanto ao papel do psicólogo na assistência estudantil apontam a interface Psicologia/Saúde/ Educação mais articulada. Destacamos que a elaboração de tais informações foi realizada por meio da correspondência entre as respostas relativas à pergunta que investiga essa questão com as respostas das demais interrogações referentes ao segundo eixo de análise, a fim de contextualizar a concepção com a prática desenvolvida.

Com exceção de P15, todos os demais psicólogos (16) que responderam à questão consideram que o papel do psicólogo na assistência estudantil relaciona-se à Interface Psicologia/Saúde/Educação. Esses psicólogos integram todas as equipes de composição profissional, mesmo aquelas que não possuem profissionais de saúde e acreditam que o papel do psicólogo vincula-se ao campo de interação tanto da Psicologia com a Saúde, quanto da Psicologia com a Educação.

Notamos a frequência do uso de termos tais como “*promoção e prevenção da saúde*”; “*qualidade de vida*”, “*atenção à saúde*” e “*bem estar*”, “*desenvolvimento saudável*” relacionados à Saúde, combinados na mesma resposta com palavras relativas à Educação, tais

⁵¹ P3 e P17 não responderam à questão; portanto, foram consideradas as respostas de 16 psicólogos na interface Psicologia/Saúde/Educação.

como “*condições acadêmicas*”, “*processo de formação e construção de sua vida profissional*”, “*inclusão*” e “*desenvolvimento*” na universidade, “*desempenho*”, “*vida acadêmica*” ou “*vida universitária*”, “*formação acadêmica*”, “*formação profissional*”, e “*processo ensino-aprendizagem*”.

De acordo com a perspectiva de promoção da saúde defendida por diversos autores (Contini, 2000; Dias, Patias & Abaid, 2014; Martínez, 1996; Valle, 2003), saúde é o resultado da relação equilibrada entre os diversos componentes da vida concreta e cotidiana do sujeito, como moradia, trabalho, lazer e educação. Portanto, estabelece uma relação intrínseca com a educação, de forma que ações no âmbito da promoção da saúde repercutem diretamente no processo educativo, não sendo possível separar, em muitos casos, as ações de saúde das educativas na atuação do psicólogo na assistência estudantil, como ocorre com as atividades que objetivam o desenvolvimento humano.

Guzzo (2011) também defende que para que o campo da Psicologia Escolar avance neste novo século, é preciso mudar o paradigma do modelo que enfoca doenças, distúrbios e dificuldades, para o da saúde psicológica e do desenvolvimento humano saudável e afirma que

Segundo este paradigma de atuação profissional, espera-se que o profissional de psicologia esteja mais preocupado com a prevenção e a promoção da saúde e do bem-estar subjetivo, envolvendo-se em atividades que permitam aos estudantes obterem sucesso em suas atividades de vida. (Guzzo, 2011, p.33).

Termos correspondentes a aspectos políticos e educacionais também surgiram, relacionados ao compromisso do psicólogo com a “*melhoria da qualidade da educação*” (P7) e a sua contribuição no sentido de subsidiar, orientar e efetivar “*as políticas de assistência estudantil*” (P10, P14, P18) no âmbito nacional e institucional. Na resposta de P18

verificamos a interligação do papel do psicólogo em sua correlação com a Política, Saúde e Educação:

*Contribuir para a efetivação das políticas de Assistência Estudantil desenvolvendo ações que contribuam para a melhoria na **qualidade de vida** do estudante, melhoria no **processo ensino-aprendizagem**, fortalecendo os **vínculos instituição-estudante** e favorecendo o processo de manutenção e **permanência** do estudante em sua passagem pela **formação profissional**.⁵²*

Tal correlação demonstra o envolvimento e comprometimento dos profissionais com o contexto educacional mais amplo e com a instituição educativa, extrapolando a perspectiva clínica de atuação, embora também trabalhe com esta, a partir das demandas que chegam e solicitam intervenções do psicólogo.

As políticas de assistência estudantil defendem o direito à Educação de qualidade para todos. As bolsas e auxílios fazem parte de ações de assistência estudantil, tendo em vista as grandes diferenças socioeconômicas existentes no Brasil que inviabilizam o acesso, a permanência e a conclusão de um curso superior à maioria dos brasileiros. Entretanto, no intuito de garantir esse direito, a assistência estudantil engloba várias outras áreas estratégicas, conforme vimos no Capítulo 1, que tem o psicólogo como um dos profissionais importantes na elaboração, organização e desenvolvimento de atividades que as envolvam.

Conforme denuncia M. P. R. de Souza (2011), as políticas educacionais nas escolas públicas são implementadas de maneira hierárquica, desvalorizando o saber e desqualificando a prática daqueles que as vivem e as materializam em seu cotidiano, os educadores. A implementação das políticas públicas de educação de forma imposta gera, entre outras questões, “o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana

⁵² Grifos nossos.

de significado e de sentido pessoal (p. 236).” Por isso é tão importante a informação que este estudo nos fornece a respeito da articulação dos psicólogos com as políticas de assistência estudantil, uma vez que conhecer o processo histórico de construção de tal política, sentir-se participante ativo e engajado na luta por sua efetivação e preocupar-se em acompanhar e participar das mudanças sempre constantes de tal processo é fundamental para desenvolver uma atuação profissional mais consciente, contextualizada e imbuída de sentido pessoal e social.

Ao relacionarmos as respostas dos psicólogos sobre o papel do psicólogo na assistência estudantil às questões concernentes à atuação, verificamos que a prática da maioria (oito participantes) está em consonância com a concepção que possuem acerca de seu papel e observamos ações e posicionamentos na perspectiva da Interface Psicologia/Saúde/Educação.

Notamos que a prática de alguns é predominantemente clínica ainda (P12, P13 e P14), embora reconheçam que estão desenvolvendo seu papel de forma limitada e manifestem o desejo de ampliar sua prática e trabalhar em tal perspectiva. No caso de P14, as atividades relativas à interface acima já estão planejadas e em fase de implementação.

Destacamos que cinco participantes (P5, P6, P9, P16 e P19) desenvolvem mais ações na interface Psicologia/Educação. Tais profissionais integram as Equipes Psicossocial (P6, P9 e P16), Psicossocial e Educacional (P19) e Psicoeducacional (P5). Dessa forma, percebemos que esses psicólogos não dispõem de profissionais de saúde na composição de suas equipes, o que pode justificar, em parte, o predomínio de ações nessa perspectiva, embora outros psicólogos, integrantes também de tais equipes, desenvolvam ações na área da saúde, orientados pelas diretrizes do PNAES, como é o caso de P1, P2, P4, P11 de *Equipe Psicossocial e Educacional* e P10 de *Equipe Psicossocial*. P6, mesmo priorizando a interface Psicologia/Educação em suas ações, defende que o papel do psicólogo seja “*Colaborar de*

*forma multidisciplinar na assistência aos alunos, especialmente quanto ao eixo de **atenção à saúde**⁵³ previsto no PNAES”.*

De acordo com P9, *“O psicólogo da assistência estudantil deve focar no trabalho psicopedagógico buscando refletir sobre comportamentos e emoções que possam estar interagindo com a vivência acadêmica.”* Admite que questões relativas à saúde emocional do estudante intervêm no processo educativo e reconhece a importância de intervenções em tais questões no momento em que afirma que é papel do psicólogo articular-se à rede municipal de saúde e com outros setores institucionais *“que possam contribuir para melhor formação acadêmica do estudante”*. Vale esclarecer que na instituição de P9 há outros psicólogos atuantes na assistência estudantil responsáveis pela promoção da saúde e pelo acompanhamento psicológico dos universitários, dando suporte a P9 para realizar apenas um trabalho de cunho psicopedagógico.

De forma geral, considerando todos os elementos expostos pelos profissionais participantes, podemos afirmar que o papel do psicólogo na assistência estudantil refere-se a contribuir para a superação dos obstáculos que dificultam ou inviabilizam a permanência do estudante na universidade e para o seu desenvolvimento saudável durante o processo de formação acadêmica e profissional, por meio da promoção da saúde, bem estar, qualidade de vida e inclusão, bem como da melhoria de suas condições psíquicas e acadêmicas, buscando garantir o direito à educação de qualidade.

Portanto, notamos que o papel do psicólogo, nesse sentido, envolve a preocupação com a otimização de posturas críticas e políticas frente ao contexto educacional e à sociedade e com a abordagem das questões psicossociais, de saúde e de desenvolvimento humano que constituem a própria vida e que, conseqüentemente, refletem na vida acadêmica.

⁵³ Grifos nossos.

Outra questão importante a ser analisada neste eixo diz respeito às concepções que os participantes possuem acerca da Psicologia Escolar e Educacional e das possíveis contribuições desta área para a atuação do psicólogo na assistência estudantil da Educação Superior. Partindo dos autores Marinho-Araújo (2009), Marinho-Araújo e Almeida (2014), Martínez (2009) e Tanamachi e Meira (2003), consideramos a Psicologia Escolar e Educacional como uma área de estudo, pesquisa, produção de conhecimento, formação e atuação profissional do psicólogo que possui o contexto educacional como foco de sua atenção e caracteriza-se por utilizar a Psicologia no intuito de contribuir para a otimização dos processos educativos⁵⁴ em seu complexo processo de transmissão cultural e de desenvolvimento da subjetividade humana.

Dessa forma, Martínez (2009) especifica a Psicologia Escolar em relação a outras áreas da Psicologia por meio da junção de dois elementos: o objetivo de contribuir para a otimização dos processos educativos e o *locus* de sua atuação, formado pelas diferentes esferas do sistema educativo, especialmente a instituição escolar. Já Tanamachi e Meira (2003) defendem que o que define o psicólogo escolar não é seu lugar de trabalho, mas seu compromisso teórico e prático com as questões educacionais. Neste sentido, o psicólogo escolar é aquele que se coloca “dentro da educação” e que adota um comprometimento teórico e prático com as questões que a permeiam, buscando no bojo dessas questões os recursos teóricos e metodológicos que possam orientar sua ação.

De acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2009), a identidade e a especificidade da atuação do psicólogo escolar são delineadas pela composição de um campo de atuação profissional, e não por um campo de saberes circunscrito por uma abordagem teórica e/ou metodológica. Para as autoras, tal especificidade decorre da articulação dos diversos

⁵⁴ Lembramos que o processo educativo engloba, conforme já foi dito, aspectos de ordem subjetiva, relacional, organizacional e pedagógica (Martínez, 2009).

conhecimentos psicológicos tendo em vista a promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano e as relações entre eles no contexto educacional.

A partir das concepções de Psicologia Escolar e Educacional e da definição de psicólogo escolar abordadas pelas autoras acima, levantamos a seguinte questão: O psicólogo atuante na assistência estudantil da Educação Superior é um psicólogo escolar?

Em relação a P3 e a P15 não temos elementos bastante claros que nos permitam afirmar com certeza. Entretanto, quanto aos demais psicólogos participantes, tendo em vista todas as questões discutidas e analisadas neste estudo, é possível dizer que são psicólogos escolares, embora não se designem como tais, uma vez que todos indicaram em seu discurso seu compromisso teórico e prático com o processo educativo. A análise das respostas referentes às modalidades de atuação nos mostra que praticamente todos os participantes desta pesquisa desenvolvem ações na interface Psicologia/Educação.

Maluf (2011) esclarece que muitos psicólogos “não se reconhecendo nas críticas feitas à Psicologia Escolar, aceitam ser designados como psicólogos que trabalham na Educação, não porém como *psicólogos escolares!* (p.56).” Tal situação foi constatada neste estudo. Apenas P4, P9 e P13 definem-se como psicólogos escolares. P2, P10 e P15 identificam-se como psicólogos clínicos, P8 como psicólogo da saúde e P7 considera a si mesmo e aos demais como “*psicólogos que atuam em contextos educacionais*”. Em relação aos demais psicólogos, não foi possível observar nas respostas a identificação profissional com nenhuma área. Entretanto, quando verificamos as concepções acerca da Psicologia Escolar e Educacional, podemos inferir que não se identificam como psicólogos escolares ou que nunca pensaram sobre essa questão, o que pode sugerir um desconhecimento e uma confusão sobre a definição de psicólogo escolar que, por sua vez, provocam um distanciamento em relação à Psicologia Escolar e Educacional, levando a outro importante questionamento: Como esses

psicólogos podem contribuir com os debates acerca da Psicologia Escolar e Educacional se eles nem se consideram profissionais atuantes na área?

Analisando as respostas dos psicólogos sobre a questão se acreditam que a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a atuação do psicólogo na assistência estudantil do Ensino Superior, podemos notar, subjacentes a elas, algumas concepções acerca desta área. A compreensão de alguns participantes é de que suas teorias e aplicações práticas estão voltadas apenas à relação ensino-aprendizagem e à formação acadêmica, numa visão do processo educativo limitada aos fatores de ordem pedagógica. Nas respostas dos três psicólogos abaixo é possível verificar essa concepção acerca da Psicologia Escolar e Educacional:

*Penso na Psicologia Escolar / Educacional importante dentro da instituição de ensino superior e não somente na assistência estudantil. Isso porque além da assistência estudantil ser fundamentada por um recorte socioeconômico, ela está restrita a uma unidade administrativa que muitas vezes pode não ser a responsável pelas **questões acadêmicas**⁵⁵, pertinentes à **formação do estudante**. A organização hierárquica da instituição pode dificultar o trabalho do psicólogo escolar que precisa de um contato sistêmico com **todos** os envolvidos na **formação do discente**. (P1)*

*[...] o trabalho da Psicologia Escolar é essencial na atuação do psicólogo na assistência estudantil, já que trabalha na perspectiva da **inclusão** dos estudantes universitários ao contexto **acadêmico** e intervêm no **todo**, **não só com os estudantes**, mas com toda a comunidade universitária. (P2)*

*Acredito ser fundamental que se distingam pelo menos **três campos distintos** para a atuação do psicólogo no ambiente universitário: 1º) assistência estudantil - 2º) gestão*

⁵⁵ Grifos nossos.

*de pessoas e - 3º) no **campo acadêmico / educacional**. Cada uma destas áreas exige equipes próprias, com formações e atuações específicas. Isto é o que acredito ser o ideal e que deveria ser buscado por todas as IFES. (P8)*

*[...] complementa muito o trabalho do **psicólogo clínico** no que diz respeito a dificuldades psicológicas ligadas à **vida acadêmica** (P10)*

De acordo com P1, P2 e P10 o psicólogo escolar é um profissional que trabalharia com as questões acadêmicas, estabelecendo contato com os professores e coordenadores de curso e atuando na perspectiva de inclusão de estudantes com deficiências, complementando a atuação clínica do psicólogo na assistência estudantil. Já P8 defende que o psicólogo na assistência estudantil deve atuar na saúde mental e o lugar do psicólogo escolar é vinculado à Pró-Reitoria de Ensino, ligado específica e estritamente às questões de formação acadêmica e de ensino. Nenhum desses profissionais identifica-se como psicólogos escolares.

Essa concepção de Psicologia Escolar e Educacional e da atuação do psicólogo escolar é limitante, já que as questões pedagógicas e acadêmicas constituem apenas um dos múltiplos fatores que compõem e intervêm no processo educativo e o psicólogo que atua na interface Psicologia/Saúde/Educação tem condições de melhor abarcá-los em sua prática. É preciso não fragmentar a atuação do psicólogo escolar identificando-o apenas com uma vertente do processo educativo e nem configurar este processo apenas à dimensão cognitiva ou acadêmica. Parece-nos que falta uma clareza desses profissionais quanto ao “[...] **papel da educação na construção da subjetividade humana**”⁵⁶, nas palavras de Meira (2003, p. 55).

Tal entendimento pode ser decorrente das críticas relativas ao modelo clínico de atuação no âmbito educacional, tendo em vista que este e outros trabalhos (Bohry, 2007;

⁵⁶ Grifos no original.

Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005; Contini, 2000; Peres, Santos, & Coelho, 2004; Sampaio, 2010; M. P. R. de Souza, 2011) averiguaram a predominância desse modelo na atuação do psicólogo na Educação Superior. Entretanto, vimos que a escuta psicológica é importante e legitimada como prática da Psicologia e muito solicitada diante das demandas do contexto educacional, ao qual se aplica com boa resolutividade, conforme as informações deste estudo. Portanto, o que se deve questionar é um modelo clínico baseado na dicotomia saúde *versus* doença, desprendido de um contexto sócio-econômico-cultural e educacional, que psicologiza e patologiza os problemas educacionais. A escuta precisa ser ampliada a todos os atores e gestores do processo educativo, em uma articulação com ações que os mobilizem a juntos (re)pensarem suas funções no processo de formação pedagógica não apenas de um profissional com nível universitário, mas de um cidadão crítica, ética e socialmente comprometido.

Outra percepção relativa à Psicologia Escolar e Educacional é de que é uma área cujos conhecimentos teóricos e práticos estão voltados predominantemente para a Educação Básica e que seu arcabouço teórico e prático pode contribuir para a atuação do psicólogo na assistência estudantil desde que possa ser adaptado com cautela (P5) ao contexto da Educação Superior, uma vez que *“os alunos passam por novos dilemas nessa etapa”* (P14). Historicamente, a Psicologia Escolar tem desenvolvido seu campo de atuação, estudo, pesquisa e produção de conhecimento predominantemente na Educação Básica, sendo a Educação Superior um campo emergente de atuação do psicólogo escolar, com uma produção ainda bastante recente, como vimos no capítulo 2 desta dissertação. Portanto é compreensível tal concepção, tendo em vista que a formação acadêmica nesta área também enfoca este nível de ensino, conforme constatamos na resposta de P6: *“tenho uma lacuna na minha formação a este respeito. O que vi de Psicologia Escolar era só sobre as fases iniciais de escolarização, nunca o ensino superior. Pretendo estudar mais sobre essa área.”* Essa lacuna na formação

acadêmica também foi apontada por P19 que alega ser *“necessário refletir sobre o pouco espaço que a psicologia escolar tem na grade de formação em nossas faculdades.”*

P4, P11 e P18 demonstram ter uma compreensão mais abrangente da área da Psicologia Escolar e de sua contribuição para a assistência estudantil, relacionando-a ao processo educativo em seus múltiplos aspectos. Essa concepção é apreendida ao considerar que sua contribuição se dá especialmente *“pela interface da saúde e educação, com vistas à inclusão social e humanização dos espaços educacionais”* (P4) e ao entendê-la como uma área que *“faz uma leitura ampla, considerando as diversas faces que se relacionam ao trabalho em assistência estudantil (relação estudante-professor-instituição, relação ensino-aprendizagem, contexto familiar, social, questões que envolvem didática, formação, etc.)”* (P11) e que possibilita a *“compreensão dos fenômenos que ocorrem no processo educativo para uma visão menos facetada e mais dinâmica da Educação”* (P18).

Os psicólogos consideram que contribuem com a Educação a partir da perspectiva do atendimento ao estudante, da sua participação nas políticas de assistência estudantil e da intervenção institucional. Percebemos, na maioria das respostas, um discurso que destaca o aporte à Educação a partir da **perspectiva do atendimento ao estudante** em suas diferentes modalidades de atuação:

- a) **Por meio da escuta psicológica**, fornecendo suporte emocional que auxilie no enfrentamento de suas dificuldades e desafios, no desenvolvimento de estratégias de superação e na retomada da crença em seu potencial de aprendizado, colaborando para que permaneçam de maneira mais fortalecida na universidade. Por meio da escuta psicológica, os psicólogos acreditam que podem contribuir para a formação integral do estudante, promovendo *“a inserção de um profissional não somente qualificado profissionalmente, mas também com habilidades de resolução dos problemas cotidianos práticos, como lidar consigo mesmo e com os outros”* (P1);

- b) **Por meio da promoção à saúde e qualidade de vida,**
- c) **Por meio dos projetos desenvolvidos em grupo,** que proporcionam um espaço educativo de troca de experiências, de discussão de temas relevantes e de apropriação de novos conhecimentos, possibilitando aprender com a diversidade na universidade e sua afiliação⁵⁷ a ela.

Eles também acreditam contribuir a partir da **participação nas políticas de assistência estudantil**. De acordo com P11, a assistência estudantil “*provê condições de minimizar desigualdades, de oferecer apoio ao estudante para sua permanência na universidade (apoio material, mas, também, e, sobretudo, apoio para sua permanência simbólica)*”. Dessa forma, os psicólogos entendem que ao participar da elaboração e desenvolvimento das políticas de assistência estudantil em sua universidade, eles possibilitam aos estudantes condições de permanência com mais qualidade (P19), contribuindo para a formação de vida do estudante (P11) e para a Educação e seus desdobramentos (P14).

Outra forma de contribuição é atuando em **perspectiva institucional** na medida que, ao identificar problemas no sistema educacional e institucional, buscam “*dar visibilidade a eles, em atitude política de debater soluções*” (P4) e visam a melhoria do processo educativo por meio do “*diálogo com os professores e da construção de intervenções interdisciplinares*” (P7). Na perspectiva institucional, P8 percebe avanços no desenvolvimento do trabalho de sua equipe, que vem se consolidando e ganhando reconhecimento da comunidade universitária. P7 admite que intervenções institucionais, especialmente no que se refere a ações conjuntas com o corpo docente, constituem um espaço que deve “ser conquistado e reconquistado sempre.”

Concordamos com Guzzo (2011) quando afirma que o papel profissional do psicólogo escolar deve ter como característica principal o impacto na realidade, pois seu trabalho de

⁵⁷ Ver ritos de afiliação do estudante à vida universitária na obra de Coulon (2008).

nada adianta se não produz nenhuma consequência sobre indivíduos e sobre a instituição educativa e a comunidade. Segundo Guzzo (2011), o desafio do psicólogo escolar em sua atuação – incluímos aqui os atuantes na assistência estudantil – é impactar o sistema educacional pela ação profissional, o que requer “um modelo de intervenção que seja direcionado para a **prevenção de problemas socioemocionais**, para a **promoção da saúde psicológica** e para o controle do **currículo acadêmico**⁵⁸ que reduza o problema individual do não aprendido”. (p. 34).

Acreditamos que os profissionais deste estudo estão dispostos a aceitar com coragem esse desafio, uma vez que já se encontram atuando na promoção e prevenção da saúde, estão abertos a mudanças e buscando o aperfeiçoamento de seu arcabouço teórico e prático.

Meira (2003) escreve que “[...] **o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação**⁵⁹” (p. 55). Ousamos afirmar, a partir das análises desenvolvidas neste capítulo, que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar na assistência estudantil no Ensino Superior é o encontro entre o sujeito, a educação e a saúde.

⁵⁸ Grifos nossos.

⁵⁹ Grifos no original.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que precisa nascer aparece no sonho buscando frinchas no teto, réstias de luz e ar”. (Prado, 2011, p.37)

A Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior é um tema emergente em pesquisa e este estudo apresentou uma investigação a respeito da atuação do psicólogo na assistência estudantil de universidades federais mineiras, tendo os pressupostos epistemológicos da perspectiva Histórico-cultural e da Psicologia Escolar Crítica como referenciais teóricos. Norteadas por tais pressupostos, julgamos que seria importante compreender o contexto em que os profissionais investigados desenvolvem suas práticas.

Dessa forma, ao longo do estudo, buscamos conhecer melhor a história da Educação Superior em nosso país, incluindo as políticas educacionais recentes de acesso, financiamento e democratização neste nível de ensino, e sobre a história da política de assistência estudantil. Esse percurso nos possibilitou a compreensão de que o psicólogo encontra-se inserido em um contexto de grande complexidade, de constantes transformações e num espaço de luta e conquistas sociais e políticas, no qual pode se posicionar como protagonista dessa história, por meio de sua participação ativa em eventos como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE – e no processo de construção das políticas de assistência estudantil na universidade em que atua.

No intuito, ainda, de buscar contextualizar a atuação do psicólogo na assistência estudantil, esta investigação nos proporcionou uma revisão da antiga e histórica relação entre Psicologia e Educação e uma apropriação de teorias e pesquisas concernentes ao processo de construção do modelo crítico em Psicologia Escolar e Educacional e às diversas possibilidades de intervenção do psicólogo escolar no âmbito da Educação Superior. Além disso, este estudo também se configurou como uma oportunidade de conhecer a Psicologia na

assistência estudantil das universidades públicas federais, possibilitando compreendê-la como uma área de interface com a Saúde e com a Educação, conforme o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. As reflexões e discussões realizadas acerca dessa interface nos levaram à adoção do conceito de promoção de saúde, defendido por alguns autores (Contini, 2000; Dias, Patias e Abaid, 2014; Martínez, 1996; Valle, 2003), como mais amplo do que a dicotomia saúde física e mental utilizada pelo PNAES e mais pertinente ao processo educativo e às questões que envolvem o trabalho do psicólogo na assistência estudantil.

Entendemos que o objetivo geral deste estudo – identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras – foi alcançado. Esta pesquisa contou com a participação de 19 psicólogos atuantes na assistência estudantil das universidades federais minerais e nos propiciou informações importantes sobre o perfil deles e suas práticas. A análise de tais informações levou ao alcance, também, dos objetivos específicos, quais foram: conhecer a percepção dos psicólogos atuantes na assistência estudantil acerca de seu papel, de sua atuação, das dificuldades e desafios encontrados e das estratégias de enfrentamento e superação desses desafios e dificuldades; investigar experiências diferenciadas de atuação no âmbito da interface entre Psicologia, Saúde e Educação e contribuir para o fortalecimento de uma concepção crítica da Psicologia na assistência estudantil da Educação Superior e para os debates referentes à consolidação de uma identidade profissional nessa área de atuação.

Em relação ao perfil, a proporção da participação masculina neste setor desponta-se em relação ao cenário nacional e mineiro. Notamos também que a maioria tem mais de cinco anos de formação, com média de aproximadamente dez anos entre si; 79% tiveram experiência anterior à universidade em Psicologia ou em outras áreas, fato que demonstra já possuírem um bom tempo de experiência profissional. Quanto à instituição formadora, a maioria formou-se em universidades públicas federais de Minas Gerais e quanto à formação

permanente, verificamos que todos têm buscado investir seja em cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, seja em cursos de capacitação, aperfeiçoamento e/ou outras modalidades de formação continuada. Todos esses dados são relevantes, uma vez que não há nenhuma referência na literatura acadêmico-científica sobre tal perfil, em Minas Gerais. Tais informações também favoreceram a reflexão e a análise acerca das práticas desenvolvidas. As informações sobre a formação permanente, por exemplo, denotaram o interesse dos psicólogos participantes pelas áreas da Psicologia Escolar e Educacional, Clínica e da Saúde. As modalidades em que desenvolvem sua atuação confirmam a aplicabilidade de tais áreas, demonstrando a existência da interface Psicologia, Saúde e Educação tanto na busca pela formação continuada quanto na prática desenvolvida na assistência estudantil.

Quanto à atuação dos psicólogos na assistência, a pesquisa trouxe contribuições correspondentes ao público atendido, às modalidades de atuação desenvolvidas, ao trabalho em equipe, às dificuldades, desafios e seus enfrentamentos e às mudanças consideradas necessárias para a melhoria da prática profissional.

Em consonância com os resultados de outros estudos que abordam Serviços de Atendimento ao Universitário (Cerchiari, Caetano & Faccenda, 2005; Peres, Santos, & Coelho, 2003; 2004; Serpa e Santos, 2001; M. P. R. de Souza, 2011;), o público predominante na assistência estudantil são os estudantes universitários, embora existam profissionais que desenvolvem ações voltadas para outros públicos também. Consideramos importante que o psicólogo atuante na assistência estudantil possa assumir sua identidade como psicólogo escolar, levando em conta as especificidades e atribuições decorrentes de sua inserção na área em que atua, que o difere de outros psicólogos escolares designados para trabalhar em distintos setores da universidade, como os vinculados ao ensino. Na assistência estudantil, as ações são voltadas ao público universitário e devem, a partir deste público, estar articuladas

com todos os órgãos da universidade vinculados ao processo educativo, para que, de fato, se possa alcançar o objetivo de formação integral.

Os psicólogos participantes expressaram sua dificuldade em desenvolver um trabalho conjunto com os docentes, embora reconheçam sua importância e tenham apontado como demandas mais desafiadoras os problemas no vínculo professor-aluno de ordem relacional e pedagógica. Nesse sentido, acreditamos que a atuação com estudantes, público principal da assistência estudantil, pode servir de ponte para o desenvolvimento de intervenções institucionais com professores, coordenadores e outros profissionais vinculados ao processo educativo, desde que seja organizada e articulada de forma a subsidiar tais ações. Um caminho que julgamos pertinente é a realização de pesquisas acerca da realidade estudantil a partir das queixas trazidas pelos estudantes e a discussão de seus resultados com os diferentes setores da universidade envolvidos com a questão, de forma a construir um espaço de interlocução democrático, participativo e cooperativo, baseando-se em dados mais tangíveis. No que se refere às formas de atuação, o estudo verificou práticas relacionadas ao modelo tradicional de atuação do psicólogo escolar (Martínez, 2009), com a predominância das modalidades de atendimento individual ao estudante. Defendemos que é preciso reconhecer a importância do acolhimento, escuta e atendimento individual dos estudantes, uma vez que constitui um espaço para conhecer a realidade psíquica, social e educacional deste. Entretanto, tal espaço deve ser visto como ponto de partida e não como única possibilidade de intervenção. A partir de uma escuta que direcione o olhar do psicólogo não para o aspecto individualizante dos problemas, mas para as condições concretas de vida do sujeito que possibilitam o surgimento dos dilemas apresentados, considerando-se também as dimensões sociais e acadêmico-institucionais, é possível atuar no sentido da promoção da saúde do universitário e fazer com que esse espaço de escuta individual norteie o planejamento,

elaboração e execução de ações mais abrangentes, que propiciem condições institucionais facilitadoras do desenvolvimento integral do estudante.

Precisamos ficar atentos para não adotarmos uma postura radical em relação às práticas tradicionais desenvolvidas em contextos educacionais, rechaçando-as totalmente ou menosprezando-as. Não é negando e desconsiderando tais práticas que faremos as mudanças necessárias. Se elas compõem a história da relação entre Psicologia e Educação e são predominantes até hoje, tanto no âmbito da Educação Básica, quanto na Educação Superior, é porque foram importantes na resolução dos problemas cotidianos que afetam o processo educativo e constituíram as modalidades conhecidas pelos psicólogos até o momento. Ambas as formas de atuação, tradicionais e emergentes, legitimam a importância do trabalho do psicólogo no contexto educacional, embora seja importante uma postura crítica em relação à própria atuação e que incorpore os elementos teórico-metodológicos de estudos e pesquisas mais atuais relativos à Psicologia Escolar no Ensino Superior.

O atendimento psicológico ao universitário, seja em qualquer modalidade, é um poderoso recurso de interlocução com o todo o contexto institucional, social, econômico, cultural e ideológico em que está inserido. Negar e não utilizar essa prática, por exemplo, pode levar a uma abordagem parcial da complexidade do processo educativo, uma vez que este envolve fatores de ordem subjetiva e relacional também, além das questões pedagógicas e institucionais.

É importante, também, que o psicólogo consiga focar o olhar para a instituição educativa questionando se há aspectos institucionais que ocasionam ou agravam os problemas apresentados individualmente pelos estudantes; quais ações podem ser desenvolvidas para lidar de maneira mais adequada e eficaz com essas questões e se já existem ações na universidade que podem colaborar na superação dos problemas apresentados.

Nesta perspectiva, o atendimento individual⁶⁰ não constitui, necessariamente, um espaço estigmatizante e patologizante, que trata os problemas como de ordem apenas individual. Na verdade, é um campo de escuta, acolhimento, observação e estudo, a partir do qual poderão surgir pesquisas e ações, que, por sua vez, poderão contribuir para a caracterização da população estudantil, com o objetivo de subsidiar ações na assistência estudantil, caracterizando-se como uma forma de atuação emergente, segundo Martínez (2009).

Esta pesquisa averiguou que diversos psicólogos utilizam as modalidades de atendimento psicológico individual como ponto de partida para elaboração e execução de programas/projetos e de modalidades de enfoque grupal ou coletivo. Além do enfoque clínico em psicoterapia e orientação grupais, há o desenvolvimento de diversas atividades que objetivam a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento integral do universitário, as quais englobam ações de interface da Psicologia com a Saúde e com a Educação. Defendemos que ações nessa interface são mais condizentes com o processo educativo e devem ser prioritárias. Ao abordarmos a Psicologia na assistência estudantil, tendo em vista todas as leituras realizadas e as diretrizes do PNAES, acreditamos na existência e relevância da interface Saúde e Educação na atuação do psicólogo, o que foi ratificado nesta investigação.

Notamos que, embora haja predominância do modelo clínico de atuação, de modo geral, este não é utilizado a partir de uma perspectiva patologizante e de culpabilização dos estudantes, mas conforme a promoção da saúde. Além disso, é preciso destacar que os fatores que motivam os universitários a buscar atendimento psicológico ou a participar das atividades promovidas pela assistência estudantil são diferentes dos estudantes da Educação Básica. A

⁶⁰ No campo da Psicologia Escolar e Educacional não é realizado atendimento psicoterapêutico, especificidade da Psicologia Clínica.

maioria dos universitários procura o Serviço de Assistência Estudantil de forma espontânea, concebendo-o como um espaço em que será acolhido, escutado, compreendido e apoiado em seus dilemas e em sua intenção de superação.

Portanto, o importante é que o psicólogo atuante na assistência estudantil saiba utilizar tanto as formas de atuação tradicionais como as emergentes mediante uma perspectiva crítica, de modo a considerar toda a complexidade dos sujeitos envolvidos e do processo educativo em suas diversas dimensões (institucionais, pedagógicas, psíquicas, sociais, culturais, artísticas), tendo em vista a formação integral do universitário, que abrange não somente a formação acadêmica e profissional, como também o processo de humanização e de cidadania.

A construção dessa postura crítica depende de uma formação acadêmica inicial que possibilite ao psicólogo o conhecimento prático e teórico necessário à intervenção no campo educativo; a compreensão do sistema educacional em todas as suas dimensões, inclusive a social e política; e o desenvolvimento tanto de habilidades pessoais e técnicas para os enfrentamentos necessários no campo educacional, quanto de uma perspectiva crítica na concepção e atuação neste contexto. Além disso, é preciso uma formação continuada, por meio de cursos, fóruns de discussões, grupos de estudos e de pesquisas, participação em eventos e outras atividades, que oportunizem a troca de experiências, a discussão e construção de saberes teórico-práticos e a produção acadêmica permanentes. Um dado importante apontado por esta pesquisa, nesse sentido, é a organização, por algumas equipes, de programas e projetos voltados a sua própria formação continuada, por meio de capacitação conforme as necessidades e interesses do serviço e de estudos e pesquisas tendo em vista a produção de novos conhecimentos acerca da realidade universitária. Esses projetos/programas proporcionam uma formação continuada mais condizente com a atuação profissional e estão em consonância com Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal das IFES, nela

encontrando respaldo para seu desenvolvimento. A iniciativa dessas equipes é muito relevante e deve servir de incentivo às demais.

Atuar na perspectiva da promoção da saúde em um contexto de tamanha complexidade como o da Educação Superior exige, inevitavelmente, o desenvolvimento do trabalho em equipe multidisciplinar. Outra importante informação que este estudo nos mostra é que, felizmente, a maioria dos psicólogos atua em equipe constituída por profissionais ligados à área de humanas e/ou de saúde. Além disso, também nos aponta que a composição em equipes é um dos fatores estruturantes da identidade do psicólogo na assistência estudantil, uma vez que é no cerne delas que esse profissional organiza, estrutura e desenvolve suas práticas, posicionamentos e concepções. No desenvolvimento do trabalho nessas equipes, notamos ações de cunho multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. Verificamos também a existência, em todas as equipes, de reuniões realizadas regularmente ou de acordo com a demanda institucional visando, entre outros objetivos, discutir práticas, desenvolver estudos; elaborar, organizar e avaliar ações conjuntas e reformular as políticas de assistência estudantil da instituição.

Defendemos essas reuniões como imprescindíveis para o desenvolvimento do trabalho em equipe, uma vez que possibilitam a partilha de saberes e práticas, a busca cooperativa por soluções frente às situações complexas enfrentadas, a criação coletiva de novas propostas e ações, a avaliação conjunta dos resultados alcançados, bem como o comprometimento de toda a equipe com o processo educativo e com as políticas de assistência estudantil. Nessa perspectiva, essas reuniões, além de se constituírem como espaços de formação teórico-prática permanente, também promovem o engajamento dos profissionais com as políticas educacionais.

A falta de clareza e a inexistência de referências sobre a atuação e o papel do psicólogo na assistência estudantil foram citadas, nesta investigação, como um desafio que

gera inseguranças aos profissionais, dificuldades no estabelecimento dos limites e possibilidades de sua prática e na sua imposição diante de solicitações não condizentes com ela. Quanto a isso, notamos que há o desejo por parte dos psicólogos de se organizarem para discutir sobre seu papel e sua atuação e de trabalharem no sentido de construir referências para a área. A criação de espaços para que os psicólogos de diferentes IFES possam discutir, refletir e socializar suas práticas, conforme sugestão dada por eles, podem oportunizar a elaboração de tais referências. Entretanto, embora a construção delas seja um percurso a ser trilhado pelos profissionais, este estudo já nos aponta que tanto a atuação dos psicólogos participantes quanto a concepção que possuem acerca de seu papel demonstram a interface Psicologia/Saúde/Educação em uma perspectiva de promoção da saúde do estudante universitário.

Com base nos estudos realizados, nas informações obtidas pelos questionários e em nossa experiência profissional, apresentamos algumas sugestões que visam à melhoria da atuação do psicólogo na assistência estudantil. Começamos por aquelas expressas pelos próprios participantes, de forma a destacar que eles possuem a competência necessária para apontar os caminhos que precisam percorrer em busca do aperfeiçoamento de sua prática. São elas: incentivo e investimento em formação continuada, inclusive quanto à participação em eventos do FONAPRACE; criação de encontros dos psicólogos atuantes na assistência estudantil das IFES para socializar saberes e fazeres, bem como construir referências norteadoras de seu papel e atuação; desenvolvimento de ações na perspectiva da promoção da saúde, de forma a realizar um trabalho interdisciplinar, não se limitando aos atendimentos individuais.

A composição do campo de atuação profissional dos psicólogos que desenvolvem seu trabalho na assistência estudantil nos permite identificá-los, com certeza, como psicólogos escolares e destacamos que, embora muitos não se designem como tais, essa constatação é um

importante elemento na contribuição para a consolidação da identidade profissional na área. Tendo em vista as inúmeras possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, consideramos que os psicólogos escolares atuantes na assistência estudantil devem concentrar suas ações na dimensão do desenvolvimento integral do estudante universitário, conforme a perspectiva de promoção da saúde e de maneira a contemplar as três fases de vida acadêmica: ingresso, permanência e conclusão. A amplitude de tais ações é imensa e complexa, por isso é fundamental a atuação em equipes multidisciplinares e a articulação das ações com todo o contexto universitário e com diversos setores e profissionais envolvidos e compromissados com a formação ampliada do estudante. Entendemos que somente assim o psicólogo terá condições de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Superior e para seu objetivo maior de formação humana e cidadã.

Além dessas propostas, sugerimos também que o psicólogo possa contribuir para a descrição de seu cargo na assistência estudantil de forma mais condizente com sua prática e para a elaboração de editais específicos de concursos públicos para vagas em sua área, de forma a contemplar melhor os conhecimentos teórico-práticos necessários à atuação. Nesse sentido, acreditamos que tais editais devem incluir na bibliografia e avaliação conhecimentos concernentes à relação Psicologia e Educação em uma perspectiva crítica; ao desenvolvimento humano adulto; à política de assistência estudantil; às políticas públicas educacionais, principalmente no âmbito da Educação Superior; e às políticas públicas de saúde, principalmente no que se refere à atuação em equipes multidisciplinares e à prevenção e promoção da saúde.

Embora possamos afirmar que este estudo é pioneiro, possui limitações e seus resultados não são conclusivos, visto que as transformações da realidade estudada são constantes e exigem novos estudos. Além disso, a atuação do psicólogo na assistência estudantil ainda é um tema emergente em pesquisa e há várias questões que merecem

abordagem investigativa. O recorte deste estudo inclui as universidades federais mineiras. Como será a atuação dos psicólogos na assistência estudantil em universidades federais de outros estados e regiões brasileiras? Quais as semelhanças e diferenças poderiam ser encontradas? Estes são alguns exemplos de questões a serem investigadas.

Entendemos que a relevância desta pesquisa reside nos apontamentos e na discussão de diversos elementos importantes acerca da atuação e do papel do psicólogo escolar na assistência estudantil na Educação Superior; na verificação da existência de práticas na interface Psicologia/Saúde/Educação e no reconhecimento e valorização dos trabalhos desenvolvidos por esses profissionais nessa área. Todas as informações e análises construídas possibilitaram uma melhor compreensão tanto dos limites e possibilidades de atuação, quanto das transformações ainda necessárias para a constante melhoria.

Enfim, este estudo nos proporcionou o contato com profissionais criativos, engajados e competentes para administrar as demandas que surgem, buscando soluções para os desafios, inventando e reinventando novas formas de ação. Esperamos que os psicólogos possam estabelecer as mudanças necessárias à qualidade da Educação Superior por meio do exercício de uma prática profissional competente e consciente de seu papel e função; do uso da diversidade teórica e metodológica da Psicologia; da especificidade do suporte psicológico a serviço do desenvolvimento humano e do processo educativo em todas suas dimensões e por meio de seu compromisso político e ético com as questões educacionais, buscando manter-se abertos ao estudo de novas teorias e à criação e implementação de novas práticas que possam contribuir com a Educação, considerando as transformações sempre presentes neste âmbito.

Como escrevemos anteriormente, a partir desta pesquisa, podemos afirmar que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar na Assistência Estudantil no Ensino Superior é o encontro entre o sujeito, a Educação e a Saúde. Nesse sentido, foi um privilégio estudar as práticas e as concepções dos profissionais que bravamente dedicam-se a compreender,

acompanhar e aprimorar a formação profissional e pessoal dos estudantes universitários das IFES mineiras. Afinal de contas, trata-se também da formação de nosso país. Como nos lembra a canção de Milton Nascimento e Fernando Brant: “Se muito vale o já feito/ Mais vale o que será / E o que foi feito / É preciso conhecer / Para melhor prosseguir”⁶¹.

⁶¹ *O que foi feito deverá.* Recuperado em 25 de abril de 2016, de <http://www.miltonnascimento.com.br/site/letras.php>.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Viver

E não ter a vergonha

De ser feliz.

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz.

Finalizo este trabalho alimentada pelo mesmo desejo pelo qual o iniciei – pesquisar a vida. Todavia já não sou mais a mesma. Integradas em mim estão as experiências profissionais, as concepções de mundo, homem e sociedade, os dilemas e conflitos, a coragem e a resiliência, enfim a VIDA dos dezenove com os quais trilhei esse percurso e com os quais, somados a outros colegas, hei de trilhar outros mais, esperando contar com a Prof^a Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva e outros pesquisadores que se comprometem com a Psicologia Escolar.

Espero, sinceramente, que consigamos juntos criar espaços coletivos de discussão, estudo, trocas e divulgação de saberes e práticas, para que possamos contribuir efetivamente para a construção de uma Educação Superior de melhor qualidade e que cumpra seu papel social e de formação humana e cidadã.

REFERÊNCIAS

- Adams, B.G. (n.d). *Pesquisar*. Novo Hamburgo/RS: Projeto Apoema – Educação Ambiental. Apresenta textos e informações socioambientais. Recuperado em 30 de abril, 2015, de <http://www.apoema.com.br/poemasinfantis.htm>
- Almeida, F. S. C. de (2011). O Psicólogo Escolar e os Impasses da Educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e Qualidade de Vida* (pp.19-36). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Antunes, M. A. M. (1996). Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em história da psicologia. In R. H. F. Campos (Org.), *História da psicologia* (pp. 95-104). São Paulo: EDUC/ANPEPP.
- Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, (22), 79-94. Recuperado em 15 de setembro, 2015, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a05.pdf>
- Antunes, M. A. M. (2008, julho/dezembro). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469–475. Recuperado em 10 de novembro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e educação no Brasil: uma análise histórica. In: R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.). *Psicologia e Educação*, v. 1, série ABEP formação (pp. 9–32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação profissional*. Campinas, SP: Alínea.

- Araújo, M. P. (2007). *Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (n.d). *O que é a ABRAPEE?* São Paulo, SP: Autor. Recuperado em 20 de março, 2016, de <https://abrapee.wordpress.com/sobre/o-que-e-a-abrapee-2/>
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (2015). *ABRAPEE Notícias: Ano I, Número 4*. São Paulo, SP: Autor. Recuperado em 04 de março, 2016, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/abrapee-noticias-ano-i-n-4.pdf>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2004). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 13 de maio, 2014, de http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Biblioteca_041_Pesquisa_do_Perfil_Socioeconomico_dos_Estudantes_de_Graduacao_das_IFES.pdf
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2007). *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 11 de julho, 2012, de http://www.superest.ufrj.br/images/Plano_Nacional_Assistencia_Estudantil_-_ANDIFES.pdf
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2011). *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília, DF: Autor.
- 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, (N.Especial), 104–123. Recuperado em 12 de novembro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca08.pdf>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012, janeiro/junho). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 163–173.
- Barbosa, R.M & Marinho-Araújo, C.M (2010, julho/setembro). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. Recuperado em 16 de novembro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>
- 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. Recuperado em 04 de junho, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a03.pdf>
- Barros, M. de. (2000). *Ensaio fotográficos*. Rio de Janeiro: Record.
- Benvenuti, P. (2013, 06 de maio). Programas do governo federal incentivam ensino privado. *Brasil de Fato*. Recuperado em 11 de maio, 2015, de <http://www.brasildefato.com.br/node/12822>
- Binder, W. (2015). *Se você acha que todos têm as mesmas oportunidades, dá uma lida nessa história em quadrinhos*. [S.l.]: Awebic. Apresenta histórias com significado e incentiva a reflexão sobre temas sociais pertinentes. Recuperado em 15 de junho, 2015, de <http://awebic.com/cultura/se-voce-acha-que-todos-tem-as-mesmas-oportunidades-da-uma-lida-nessa-historia-em-quadrinhos/>
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122. Recuperado em 17 de janeiro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf>

- Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 39-55. Recuperado em 17 de janeiro, 2015, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/1293-3453-1-PB.pdf
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. & Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología Y Educación*, 1(1), 82-90. Recuperado em 17 de janeiro, 2015, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/27-57-5-PB.pdf
- Bittar, E. C. B. (2007). Família, sociedade e educação: um ensaio sobre individualismo, amor líquido e cultura pós-moderna. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, 102, 591-610. Recuperado em 28 de fevereiro, 2016, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/67771-89201-1-PB%20(1).pdf
- Bock, A. M. B. (1999). *A aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bohoslavsky, R. H. (1993). A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 320-341). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Bohry, S. (2007). *Crise psicológica do universitário e trancamento geral de matrícula por motivo de saúde*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado em 18 de agosto, 2012, de http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2817/1/2007_SimoneBohrydeOliveira.pdf
- Bosio, R. S. (2009). *Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade: Uma análise da prática de atividades multi e interdisciplinares na visão dos profissionais que atuam nas Unidades Básicas de Saúde no Município de Petrópolis – RJ*. Dissertação de Mestrado, Centro de

Formação Acadêmica e Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro. Recuperado em 16 de fevereiro, 2016, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/4201/REGINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Caixeta, J. E., & Sousa M. A. (2013, janeiro/junho). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 133–140. Recuperado em 17 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a14v17n1.pdf>

Câmara dos Deputados. (n.d). *PL 3688/2000 Emendas apresentadas*. Brasília, DF: Autor. Recuperado em 04 de março, 2016, de http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_emendas;jsessionid=5496BD356D411F120CECA0E88DB76B3C.proposicoesWeb1?idProposicao=20050&subst=0

Carvalho, C. H. A. de. (2005). *Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni*. In 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANEP). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. Recuperado em 22 de maio, 2015, de https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped11.uerj.br%2F28%2FGT11-532--Int.rtf&ei=uR1jVZBk-ICxBNm4gogI&usg=AFQjCNFFNV4_gHJIHlfanbGfF7X0IW_DqA&bvm=bv.93990622,d.cWc

Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005, junho). Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia Ciência e Profissão*, 25(2), 252-

265. Recuperado em 16 de agosto, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v25n2/v25n2a08.pdf>
- Coimbra, C., & Leitão, M. B. (2003, julho/dezembro). Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. *Psicologia & Sociedade*, 15 (2), 6-17.
- Recuperado em 13 de agosto, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v15n2/a02v15n2.pdf>
- Coimbra, C. M. B. (2004). Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. *Mnemosine*, 1(0), 48-52. Recuperado em 24 de abril, 2016, de http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/view/20/pdf_6
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). *A Psicologia brasileira apresentada em números*. Brasília: Autor. Recuperado em 24 de outubro, 2015, de <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934* (1934). Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946* (1946). Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. (1967). Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de maio, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

- Contini, M. L. J. (2000, junho). Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20 (2), 46-59. Recuperado em 13 de agosto, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v20n2/v20n2a08.pdf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior & Universidade Aberta do Brasil. (n.d). *Sobre a UAB*. Brasília: Autor. Recuperado em 18 de maio, 2015, de <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab>
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre educação*, 5(1), 05-12.
- Costa, C. J & Pimentel, N.M. (2009, junho). O Sistema Universidade Aberta do Brasil na Consolidação da Oferta de Cursos Superiores a Distância no Brasil. *Educação Temática Digital*, 10(2), 71-90. Recuperado em 30 de abril, 2015, de <http://www.sead.ufscar.br/outros/artigo-nara-pimentel>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária* (G.G. dos Santos & S. M. R. Sampaio, Trans.). Salvador: EDUFBA.
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3a ed. rev.). São Paulo: UNESP.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In: S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar — ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17–36). Campinas, SP: Ed. Alínea.

- Cruces, A.V.V. (2009). Desafios e Perspectivas para a Psicologia Escolar com a Implantação das Diretrizes Curriculares. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas, SP: 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, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. Recuperado em 24 de abril, 2016, de <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/DissertacaoDanieIGoncalvesCury.pdf>
- Dadico, L. & Souza, M. P. R. (2010, março). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da Educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (1), 114-131. Recuperado em 05 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a09.pdf>
- Decreto n 14.343, de 7 de setembro de 1920*. (1920, 10 de setembro). Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 11 de maio, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>
- Decreto n 5.612, de 26 de dezembro de 1928*. (1930, 05 de janeiro). Autoriza o Governo a crear, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro, abrindo o credito necessario para a sua construcção. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 18 de maio, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>

Decreto n 19.850, de 11 de abril de 1931. (1931, 11 de abril). Crêa o Conselho Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de junho, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n 19.851, de 11 de abril de 1931. (1931, 11 de abril). Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de junho, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n 19.852, de 11 de abril de 1931. (1931, 11 de abril). Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de junho, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>

Decreto n 20.559, de 23 de outubro de 1931. (1931, 23 de outubro). Dispõe sobre a aplicação dos valores oferecidos pelo povo, com o intuito de auxiliar o resgate da divida externa. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 16 de junho, 2015, de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20559-23-outubro-1931-511711-publicacaooriginal-1-pe.html>

Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. (1997, 20 de agosto). Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

Brasília: Presidência da República. Recuperado em 27 de abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. (2005, 20 de dezembro). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 17 de junho, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm

Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. (2006, 24 de fevereiro). Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 04 de março, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm

Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. (2006, 09 de junho). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 17 de junho, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm

Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. (2007, 25 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 30 de abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. (2010, 20 de julho). Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 30 de abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm

Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. (2012, 15 de outubro). Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades

federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 30 de abril, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm

Decreto-Lei n 477, de 26 de fevereiro de 1969. (1969, 26 de fevereiro). Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de junho, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10477.htm

Dias, A. C. G., Patias, N. D. & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 105-111. Recuperado em 17 de agosto de 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a11.pdf>

Dimenstein, M. D. B. (1988). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 53-81. Recuperado em 13 de agosto de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a04v03n1.pdf>

Domingues, I. (2013). *O melhor modelo de universidade é o que aposta na diversidade*. Entrevistador: F. Almeida. Diversa: Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, 12 (20). Belo Horizonte: UFMG. Recuperado em 10 de janeiro, 2016, de <https://www.ufmg.br/diversa/20/entrevista.html>

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 71, 79-115. Recuperado em 05 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>

Duarte, N. (2004). Introdução. In N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Ezcurra, A. M. (2009). Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In S. G. Pimenta & M. I. Almeida (Orgs), *Pedagogia Universitária* (pp. 91-127). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Facci, M. G. D. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2006). Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In S. G. L. Mendonça & S. Miller (Orgs.), *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp.107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D. & Silva, S. M. C. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva & k. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do Psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp.275-282). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2a ed. rev. e ampl.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ferrer-Sama, P. (2008). Analysis of the data and discussion. In M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama & G. Rott (Eds). *Guidance and counseling in higher education in european union member states* (pp. 325-335). Dinamarca: Narayana Press.
- Festinger, L.; Katz, D. (1974). *A pesquisa na psicologia social*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

- Fontana, R. A. C. (2005). *Mediação pedagógica em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fontana, R. C. (2000). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, 20(50), 103-119.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2000). *Assistência Estudantil: Uma Questão de Investimento*. Brasília: ANDIFES. Recuperado em 15 de junho, 2015, de http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2012). *FONAPRACE : Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Uberlândia, MG: UFU, PROEX.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2014). *Documento do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para a Diretoria Executiva da ANDIFES gestão 2014-2015*. Brasília: Autor. Recuperado em 26 de janeiro, 2016, de <https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/fonaprace-ofc3adcio-andifes-agosto-20141.pdf>
- Franco, A. de P. (2008, julho/dezembro). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, 04 (53-63). Recuperado em 02 de maio, 2015, de http://www.jpe.ufpr.br/n4_6.pdf
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Freire, P.(2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fundação Universitária Mendes Pimentel. (n.d). História da Fump. Belo Horizonte: Autor. Recuperado em 02 de maio, 2015, de <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>

- Giroux, H.A. & Penna, A. N. (1997). Educação Social em Sala de Aula: A Dinâmica do Currículo Oculto. In: H. A. Giroux (Org.), *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 55-77). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gonçalves, I. C. (n.d). *A Psicologia no Ensino Superior: intervenções clínicas e não clínicas*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 30 de abril, 2015, de <http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/40/A-PSICOLOGIA-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>
- Gonçalves, O. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e de desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 127-145.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Governo de Minas Gerais. (s.n.). *Conheça Minas*. Belo Horizonte: Autor. Recuperado em 11 de novembro de 2015 de <https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conhecaminas/geografia/9940-dados-gerais-minas/5681-dados-gerais/5146/5044>
- Guzzo, R. S. L. (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. (2011). Saúde Psicológica, Sucesso Escolar e Eficácia na Escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e Qualidade de Vida* (pp.19-36). Campinas, SP: Ed. Alínea.

- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 – Ano da Educação para os Psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In: R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar — identificando e superando barreiras* (pp.193-214). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P. & Neto, W.M.F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (N.especial), 131-141. Recuperado em 10 de novembro de 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>
- Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil* (26a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2003). *Síntese de Indicadores Sociais 2002*. Brasília: Autor. Recuperado em 27 de abril de 2015, de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014a). *SIS 2014: Em nove anos, aumenta a escolaridade e o acesso ao ensino superior*. Brasília: Autor. Recuperado em 11 de maio de 2015, de <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?idnoticia=2796&view=noticia>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014b). *Estados: Minas Gerais*. Brasília: Autor. Recuperado em 11 de novembro de 2015, de www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mg
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014c). *Estado: Minas Gerais: Censo Demográfico 2010*. Brasília: Autor. Recuperado em 11 de novembro de 2015, de http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=mg&tema=censodemog2010_educ
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011a). *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: Autor. Recuperado em 11 de janeiro, de 2014, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9332-

texto-divulgacao-censo-2010-novo-pdf&category_slug=novembro-2011-pdf&Itemid=30192

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2011b). *Sobre o ENEM*. Brasília: Autor. Recuperado em 03 de maio de 2015, de <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: Autor. Recuperado em 04 de maio, de 2015, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2014). *Texto para discussão 1950: Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil*. Brasília: Autor. Recuperado em 01 de maio de 2015, de http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1950.pdf

Junqueira, R. D. (2007). Prefácio. In M. A. Lopes & M. L. de S. Braga (Orgs.), *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior* (pp. 17-38). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

Khouri, Y. G. (Org.). (1984). *Psicologia escolar*. São Paulo: EPU.

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 27 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 05 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 24 de abril de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (2001, 10 de janeiro). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 24 de abril de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. (2001,13 de julho). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 11 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm

Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. (2004,15 de abril). Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 11 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005. (2005,12 de janeiro). Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 28 de outubro de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (2005,14 de janeiro). Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 11 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006//lei/L11096.htm

Lei n 11.502, de 11 de julho de 2007. (2007, 12 de julho). Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da

República. Recuperado em 11 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm

Lei n. 11.552, de 19 de novembro de 2007. (2007, 19 de novembro). Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - Fies. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 18 de abril de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012,30 de agosto). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 15 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014,25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 01 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lhullier, L. A. (Org.) (2013). *Quem é a psicóloga brasileira? mulher, psicologia e trabalho*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Lima, C. P. N. de (2002, julho/dezembro). A arte da participação e a participação pela arte: uma experiência nas Casas de Estudantes Universitárias da UFPE. *Serviço Social em Revista*, 5 (1). Recuperado em 05 de maio de 2015, de <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n1.htm>

Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais: práticas e desafios*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 27 de dezembro, 2015, de file:///C:/Users/ACER/Downloads/lima_corrigida.pdf

- Lima, P. F. S. (2005). Atuação do psicólogo escolar/educacional em um programa de orientação profissional de um cursinho pré-vestibular gratuito. In *XI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*. Brasília: CFP.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU: São Paulo.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, O. L. (2003, Outubro). As Repúblicas Estudantis da Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 197-199. Recuperado em 01 de junho, 2015, de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/rccs-1174-66-as-republicas-estudantis-da-universidade-federal-de-ouro-preto-brasil%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/rccs-1174-66-as-republicas-estudantis-da-universidade-federal-de-ouro-preto-brasil%20(1).pdf)
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional* (pp. 135-145). Campinas, SP: Alínea.
- Maluf, M. R. (2011). O Psicólogo Escolar e a Educação: uma prática em questão. In Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional: Saúde e Qualidade de Vida* (pp. 53-65). Campinas, SP: Alínea.
- Mancebo, D. (2008). Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In M. Bittar, J. F. Oliveira & M. Morosini, (Orgs.), *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB* (pp. 55-70). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Masanera, A. R. & Silva, L. C. (2000). A Influência das Idéias Higienistas no Desenvolvimento da Psicologia no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 5(1), 115-137. Recuperado em 15 de setembro, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08>

- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2014). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional (4ª ed.)*. Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Bisinoto, C. (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* (pp.193-214).Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-87). Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (1996). La escuela: un espacio de promocion de salud. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (1), 19-24. Recuperado em 14 de agosto de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v1n1/v1n1a03.pdf>
- Martínez, A. M. (2007). Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas (2ª ed., pp. 95-114)*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.
- Martínez. A. M. (2010a). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
- Martínez. A. M. (2010b). O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia*

- Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (3a ed., pp. 105-124). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Martins, C. B. N. (2007). *Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo/MG. Recuperado em 31 de janeiro, 2016, de http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2007/dissertacao_cleidis_beatriz_nogueira_martins_2007.pdf
- Martins, L. M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho apresentado na 29 Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 05 de maio, 2015, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>
- Massimi, M. (1984). *História das ideias psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Massimi, M. (2004). *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Maynhone, T. R. R., Santos, R. A. & Marinho-Araújo, C. M. (2007). Estágio em Psicologia Escolar: curso preparatório para o vestibular como um possível campo de atuação do psicólogo escolar. In *VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee.
- Medida Provisória n. 1.827, de 27 de maio de 1999*. (1999, 27 de maio). Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 11 de maio de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1827-1.htm
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia SocioHistórica. In M. E. M.

- Meira & M. A. M. Antunes, (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MEIRA, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 16, p. 136-142, 2012.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003a). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003b). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: Fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministério da Educação. (2007). *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Diretrizes Gerais*. Brasília: Autor. Recuperado em 03 de junho, 2015, de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>
- Ministério da Educação. (2013). *Produto 2 – Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação*. Brasília: Autor. Recuperado em 30 de março, 2015, de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/produto_2_oferta_demanda_educ_superior.pdf%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/produto_2_oferta_demanda_educ_superior.pdf%20(7).pdf)
- Ministério da Educação. [2014]. *A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014*. Brasília: Autor. Recuperado em 01 de maio, 2015, de [file:///C:/Users/ACER/Downloads/balanco_social_sesu_2003_2014%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/ACER/Downloads/balanco_social_sesu_2003_2014%20(3).pdf)

- Ministério da Educação. (2015a). *Divisão de Temas Educacionais*. Brasília: Autor. Recuperado em 24 de outubro de 2015, de http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html
- Ministério da Educação. (2015b). *Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?*. Brasília: Autor. Recuperado em 24 de outubro de 2015, de portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu
- Ministério da Saúde. (2003). *Saúde Mental na Atenção Básica: o vínculo e o diálogo necessários*. Brasília: Autor.
- Ministério da Saúde. (2005a). *Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil* (2a ed. rev.). Brasília: Editora do Ministério da Saúde. Recuperado em 03 de março, 2016, de <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/marco/10/Caminhos-para-uma-Politica-de-Sa--de-Mental-Infanto-Juvenil--2005-.pdf>
- Ministério da Saúde. (2005b). *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. Brasília: Autor. Recuperado em 03 de março, 2016, de <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/marco/10/Reforma-Psiqui--trica-e-Pol--tica-de-Sa--de-Mental-no-Brasil--2005-.pdf>
- Ministério da Saúde. (2013). *Saúde Mental* (Cadernos de Atenção Básica, n.34). Brasília: Autor. Recuperado em 03 de março, 2016, de http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/caderno_34.pdf
- Mira, M. H. N., Tardin, R. M. M. & Pedroza, E. M. (2007). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2a ed., pp. 177-195). Campinas: Editora Alínea.

- Miranda, G. V. & Silva, M. G. (2014, janeiro/junho). A identidade do negro e a questão das cotas raciais na mídia brasileira e na mídia local. *Leituras do Jornalismo*, 1(1), 1-14. Recuperado em 22 de maio, 2015, de <file:///C:/Users/ACER/Downloads/21-58-1-PB.pdf>
- Moreira, M. S. & Pereira Jr., L. (2011). *Confrontando Argumentos: Raça, Estado e Democracia no Debate Acadêmico sobre as Cotas no Brasil*. In IX Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)igualdades. Lisboa: Associação Internacional de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa. Recuperado em 22 de maio de 2015, de http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307720880_ARQUIVO_Confrontandoargumentos.pdf
- Moura, F. R. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Recuperado em 15 de julho de 2015, de http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI_UEM_2015_Fabricio%20Moura.pdf
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2013). O psicólogo e o fracasso escolar no ensino superior: o projeto REUNI. In *XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee. Recuperado em <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Muito além da filantropia. (2010). *Fump 80 Anos* (Publicação Comemorativa), 02-06. Recuperado em 02 de maio, 2015, de http://issuu.com/fump/docs/revista_fump_web_ml/1?e=1900012/6957024
- Nascimento, A. do (2007). Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade. In M. L. de S. Braga & M. H. V. Silveira, (Orgs.), *O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política*

- Educacional Anti-Racista* (pp. 65-86). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Neves, M. M. B. da J., Almeida, S. F. C. de, Chaperman, M. C. L. & Batista, B. de P. (2002). Formação e Atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 22 (2), 2-11. Recuperado em 27 de fevereiro, 2016, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002
- Novaes, M.H. (2002). A convivência em novos tempos e espaços educativos. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje* (4ª ed.), pp.73-81. Campinas, SP: Alínea.
- 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. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3). Recuperado em 25 de maio, 2015, de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9075/7475>
- Oliveira, J. F., Catani, A. M., Hey, A. P. & Azevedo, M. L. N. (2008). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In M. Bittar, J. F. Oliveira & M. Morosini (Orgs.), *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB* (pp. 55-70). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Oliveira, K. L., Catolice, L. M., Joly, M. C. R., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 283-292.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Boruchivitch, E., Cunha, A. C., Bardagi, M. P., & Domingues (2007). Produção científica em avaliação psicológica no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11, 239-251.

- Oliven, A. C. (2002). História da educação superior no Brasil. In M. S. A. Soares (Org.), *Educação Superior no Brasil* (pp. 31-42). Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Palavezzini, J. (2014). *Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR - Dois Vizinhos*. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. Recuperado em 04 de abril, 2015, de <http://www.unioeste.br/pos/educacao/>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1), 107-121.
- Prado, A. (2011). *A duração do Dia* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Record.
- Peres, S.R., Santos, M.A. & Coelho, H.M.B. (2003, setembro/dezembro). Atendimento psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 47-57. Recuperado em 09 de agosto, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n3/a04.pdf>
- Peres, S.R., Santos, M.A., & Coelho, H.M.B. (2004, janeiro/abril). Perfil da clientela de um programa de pronto-atendimento psicológico a estudantes universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 47-54. Recuperado em 09 de agosto, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a07.pdf>
- Pinheiro, S. (2007). Transversalidade da Temática Étnico-Racial com os Conteúdos do Ensino Médio e com os Programas do Vestibular. In M. L. de S. Braga & M. H. V. Silveira (Orgs.), *O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista* (pp. 111-139). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pinto, J. M. de R. (2004, Outubro). O Acesso à Educação Superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, 25(88), 727-756. Recuperado em 10 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>
- Poerner, A. J. (1968). *O poder jovem* (Retratos do Brasil, Vol. 68). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010*. (2010, 27 de janeiro). Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 30 de janeiro, 2016, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192
- Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012*. (2012, 15 de outubro). Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 30 de janeiro, 2016, de http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf
- Portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012*. (2012, 06 de novembro). Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Brasília: Presidência da República. Recuperado em 30 de janeiro, 2016, de <http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>
- Portes, E. A. (2003, janeiro/dezembro). A caixa dos pobres - a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935.

- Cadernos de História da Educação*, (2), 29-38. Recuperado em 02 de maio, 2015, de www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/322/314
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Plume, A. & van Weijen, D. (2014). *Publicar ou perecer? O crescimento do autor fracionado*. [São Paulo]: Scielo em Perspectiva. Recuperado em 02 de dezembro, 2015, de <http://blog.scielo.org/blog/2014/10/02/publicar-ou-perecer-o-crescimento-do-autor-fracionado-publicado-originalmente-na-newsletter-elsevier-research-trends-issue-38/>
- Queiroz, D. M. & Santos, J. T. (2006, outubro). Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação e Sociedade*, 27 (96), 717-737. Recuperado em 22 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a05v2796.pdf>
- Ribeiro, P. R. M (1993, fevereiro/julho). História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma Reflexão. *Paidéia*, (4), 15-30. Recuperado em 02 de maio, 2015, de http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0103863X1993000100003pid=S0103-863X1993000100003&pdf_path=paideia/n4/03.pdf&lang=pt
- Ristoff, D. (2008). Educação no Brasil - 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In M. Bittar, J. F. Oliveira & M. Morosini (Orgs.), *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB* (pp. 39-50). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Romanelli, O. (1999). *História da educação no Brasil* (22a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Sampaio, S. M. R. (2007). A educação e a educação do psicólogo: idéias e práticas de pesquisa-ação-formação. In H. R. Campos, (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 89-106). Campinas, SP: Alínea.

- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 203-219). Campinas, SP: Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A psicologia escolar na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, Brasília, 23 (83), 95–105. Recuperado em 15 de maio de 2012, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1635/1301>
- 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 barreiras* (pp.215-228). Campinas, SP: Ed. Alínea.
- Santana, A. C., Pereira A. B. M. & Rodrigues L. G. (2014, maio/agosto). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 229-237. Recuperado em 17 de agosto de 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0229.pdf>
- Santos, A. A. C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, J. T. (2012, maio/agosto). Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (234), 401-422. Recuperado em 20 de maio, 2015, de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2687/1830>
- Saviani, D. (1995). *Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Cortez.
- 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. Recuperado em 20 de abril, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a04.pdf>

- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, (31), 73-89. Recuperado em 30 de abril, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>
- Sguissardi, V. (2008, setembro/dezembro). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Revista Educação e Sociedade*, 29 (105), 991-1022. Recuperado em 18 de agosto, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>
- Silva, J. R., Jr & Sguissardi, V. (2005, maio/agosto). A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, (29). Recuperado em 15 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02>
- Silva, R. L. L., Filho, Motejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo, M. B. C. M. (2007, setembro/dezembro). A evasão no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 641-659. Recuperado em 27 de janeiro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>
- Silva, S. M. C. da, Lima, C. P., Silva, A. C. O., Rezende, P. C. M., Carrijo, R. S., Ribeiro, M. J., Mazzuchelli, D. S. R. & Barreto, V. S. (2012, janeiro/junho). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no Estado de Minas Gerais. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5 (1), 36-49.
- Silva, S. M. C. da, 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. In *XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee. Recuperado em <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>

- Silva, S. M. C. da, Peretta, A. A. C. S., Rezende, P. C. M., Silva, A. C. O, Souza, C. S., Nasciutti, F. M. B. et al. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Minas Gerais. In: M. P. R. de Souza, S. M. C. da Silva. e K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Silva, S. M. C., Sicari, A. A., Vieira, A. P. A., & Silva, L. S. (2013). A dimensão cultural e a/na Universidade: reprodução ou formação de sujeitos? *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee. Recuperado em 24 de abril, 2016, de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Siqueira, A. C. de. (2004, maio/agosto). A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 145-184. Recuperado em 04 de maio, 2015 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a11.pdf>
- Smolka, A. L. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, 71, 166-193. Recuperado em 05 de maio, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>
- Soares, M. S. A. (Coord.) (2002). *A Educação Superior no Brasil*. Porto Alegre: IESALC. Recuperado em 18 de agosto de 2014, de <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>
- Soares, P. G. S. & Marinho-Araújo, C. M. (2010, janeiro/junho). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 45-54. Recuperado em 05 de maio, 2015, de www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a05
- Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Souza, G. G. (2011). *Atenção psicológica em universidade: a experiência de estudantes como clientes*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, SP. Recuperado em 28 de fevereiro de 2012, de http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2011-03-23T124433Z-1671/Publico/Grasiela%20Gomide%20de%20Souza.pdf
- Souza, M. P. R. de (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? São Paulo: Abrapee. Recuperado em 22 de maio, 2015, de <http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>
- Souza, M. P. R. de (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, 23 (83), 129–149.
- Souza, M. P. R. de (2011). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In L. S. Viégas e C. B. Angelucci (Orgs.), *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2014a). Desafios para uma atuação profissional de psicólogos frente à queixa escolar: compromisso ético, político e social. In: M. P. R. de Souza, S. M. C. da Silva. e K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 283-293). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R. de (2014b). O movimento de crítica em Psicologia Escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In: M. P. R. de Souza, S. M. C. da Silva. e K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13-32). Uberlândia: EDUFU.
- Souza, M. P. R. de & 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: Autor. Recuperado em 18 de julho, 2015, de <http://www.crprj.org.br/publicacoes/cartilhas/ano-educacao.pdf>

- Souza, M. P. R. de, Silva, S. M. C. da. & Yamamoto, K. (Orgs.). (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Souza, R. G. & Santana, A. C. (2013). Psicologia Escolar e Educacional e o Ensino Superior Privado: Construindo Espaços de Atuação. In *XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee. Recuperado em <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Tada, I. N. C & Costa, M. F. da (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação do Acre. In: M. P. R. de Souza, S. M. C. da Silva. e K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A Atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. M. Meira e M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. R. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Universidade Federal de Uberlândia. (2008). Ata da 4ª Reunião/2008 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: Autor. Recuperado em 29 de novembro, 2014, de <http://www.reitoria.ufu.br/Atas/ataCONGRAD-2008-4.pdf>
- Valle, L. E. L. R. (2003). Psicologia Escolar: Um duplo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(1), 22-29.
- Vectore, C. (2007). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (2a ed., pp. 155-176). Campinas: Editora Alínea.
- Vectore, C. (2010). Promovendo a qualidade na educação infantil: contribuições da Psicologia escolar. *Em Aberto*, 23, 57-72.

- Vectore, C. & Carvalho, C. (2009). Abrigamento, narrativas infantis: a importância da Psicologia Escolar em contextos de abrigo. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 265-280). Campinas: Editora Alínea.
- Vectore, C. & Maimone, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In R. C. Herculano (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 135-147). Campinas: Editora Alínea.
- Viégas, L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2011). *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vieira, E. (2009). *Os direitos e a política social* (3a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Witter, G. P. (2007). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (3a ed., pp. 83-104). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Yokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia Escolar em Educação Infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 95-104.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23 (4), 683–705. Recuperado em 17 de maio de 2015, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“O Psicólogo na Assistência Estudantil: interfaces entre psicologia, saúde e educação”** sob a responsabilidade das pesquisadoras **Silvia Maria Cintra da Silva e Aparecida Beatriz de Oliveira**.

Nesta pesquisa nós buscamos identificar e analisar as práticas desenvolvidas por psicólogos na assistência estudantil de universidades públicas federais de Minas Gerais, visando conhecer as suas modalidades de atuação, os projetos desenvolvidos, a percepção acerca de sua prática, os desafios e dificuldades encontrados, bem como os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas práticas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Aparecida Beatriz de Oliveira mediante a aceitação do colaborador em participar da pesquisa, por meio do preenchimento do questionário.

Na sua participação, você pode contribuir respondendo ao questionário contendo perguntas sobre sua formação e formas de atuação de modo sincero e honesto. Por favor, não deixe questões sem resposta.

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 em ter sua identidade revelada e para que isto não ocorra, as pesquisadoras vão manter a identidade dos participantes sob sigilo. Os benefícios serão as várias possibilidades de reflexão sobre a atuação profissional do psicólogo na Assistência Estudantil.

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: Silvia Maria Cintra da Silva, fone (34) 32182235 - Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Instituto de Psicologia, Campus Umuarama. 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 20.....

Assinatura dos pesquisadores

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

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - Questionário sobre a atuação do psicólogo na assistência estudantil

Pesquisa: O Psicólogo na Assistência Estudantil: Interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação

POR FAVOR, ESCREVA SUA RESPOSTA UTILIZANDO OUTRA COR

Queremos saber algo sobre você

1. Universidade em que trabalha: _____
2. Cidade: _____
3. Sexo: () feminino () masculino
4. Data de nascimento: _____
5. Tempo de formação: _____
6. Instituição formadora: _____
7. Cursos realizados
 - () Doutorado (nome/ instituição/tema da tese /ano de conclusão): _____
 - () Mestrado (nome/ instituição/tema da dissertação/ano de conclusão): _____
 - () Especialização (nome/ instituição /ano de conclusão): _____
 - () Aprimoramento / Aperfeiçoamento / Atualização (nome/ instituição/ano de conclusão): _____
8. Cite outros cursos que você fez e que contribuíram para sua atuação na assistência estudantil (nome ou tema do curso): _____

Agora, conte-nos sobre sua atuação:

9. Houve trabalho anterior à universidade? Especifique: _____
10. Ano de ingresso na universidade em que atua: _____
11. Ano de ingresso na assistência estudantil: _____
12. Cargo atual vinculado a:
 - () Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
 - () Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
 - () Pró-Reitoria de Ensino
 - () Pró-Reitoria de Extensão
 - () Outro. Especifique: _____
13. Atua em equipe? () Sim () Não
14. Em caso positivo, com quais profissionais?
 - () Outros psicólogos () Assistente Social () Médico () Enfermeiro () Nutricionista
 - () Outro (s). Quais? _____
15. Conte-nos como é desenvolvido o trabalho em equipe: _____
16. Há espaços de discussão de práticas com os outros profissionais da equipe? () Sim () Não. Esclareça: _____
17. O trabalho do psicólogo e/ou da equipe é supervisionado? () Sim () Não. Esclareça: _____
18. O seu público alvo é constituído por:
 - () Estudantes universitários
 - () Professores universitários
 - () Coordenadores de cursos
 - () Pais ou família de estudantes universitários
 - () Funcionários
 - () Comunidade externa à universidade
 - () Outro (s). Especifique: _____

19. Estudantes com queixas de uso e abuso de álcool e outras drogas buscam sua ajuda profissional? Explique:_____

20. Você desenvolve algum trabalho com estudantes que apresentam queixas de uso e abuso de álcool e outras drogas? Explique:_____

21. O que você pensa sobre o papel e a atuação do psicólogo da assistência estudantil frente ao uso e abuso de álcool e outras drogas?_____

22. Identifique as modalidades de atuação desenvolvidas com **ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**:

() Orientação individual

() Orientação em grupo

() Psicoterapia individual

() Psicoterapia grupal

() Grupo terapêutico

() Grupo temático

() Plantão psicológico

() Orientação Profissional

() Projetos e/ou Programas

() Outra(s). Especifique: _____

23. Conte-nos mais sobre as modalidades de atendimento **ACIMA ASSINALADAS** desenvolvidas, sozinho ou em equipe, com **ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS** preenchendo o quadro abaixo⁶²:

Modalidade (Nome)	Descrição (O que é?)	Objetivos	Metodologia	Periodicidade (De quanto em quanto tempo é realizado e há quanto tempo existe ?)	Avaliação (Resultados obtidos e dificuldades encontradas)

24. Conte-nos sobre as modalidades de atendimento desenvolvidas com os **OUTROS PÚBLICOS** preenchendo o quadro abaixo:

Público	Modalidade (Nome)	Descrição (O que é?)	Objetivos	Metodologia	Periodicidade (De quanto em quanto tempo é realizado e há quanto tempo existe?)	Avaliação (Resultados obtidos e dificuldades encontradas)

⁶² As tabelas do questionário enviado aos psicólogos foram organizadas na orientação paisagem, que proporciona maior espaço para preenchimento. Aqui, a fim de facilitar a visualização, apresentamo-las na orientação retrato.

Um pouco sobre a sua percepção acerca de sua atuação:

25. Qual é o papel do psicólogo na assistência estudantil? _____
26. Quais os desafios e dificuldades encontradas em sua prática como psicólogo na assistência estudantil? _____
27. Quais estratégias você utiliza para enfrentar e superar os desafios e dificuldades encontrados em sua prática? _____
28. Quais características, habilidades e conhecimentos você considera necessários ao psicólogo que pretende atuar na assistência estudantil? _____
29. Quais queixas que os estudantes trazem que você considera mais desafiantes na abordagem, tratamento e acompanhamento na sua área de atuação? Esclareça: _____
30. Você mudaria algo em sua prática? Por quê? Em que aspectos? _____
31. Como sua prática contribui para a Educação? _____
32. Existem práticas e/ou intervenções que você acredita ser papel do psicólogo que trabalha em contexto educacional, mas que não são executadas por você e que poderiam ou deveriam ser executadas? Quais são essas práticas e por que não são executadas? _____
33. Que sugestões você daria para a melhoria da prática dos psicólogos que atuam na assistência estudantil, incluindo a sua?

Um pouco sobre suas bases teóricas:

34. Cite autores que têm auxiliado na fundamentação teórica de seu trabalho: _____

Para finalizar...

35. Você acredita que a Psicologia Escolar / Educacional pode contribuir para a atuação do psicólogo na assistência estudantil do ensino superior? Justifique: _____
36. Você participa de eventos e/ou desenvolve leituras acerca da Psicologia Educacional/Escolar? () Sim () Não. Esclareça: _____
37. Você participa de eventos e/ou desenvolve leituras acerca da assistência estudantil? () Sim () Não. Esclareça: _____
38. Você desenvolve alguma pesquisa e/ou possui publicações sobre seu trabalho na assistência estudantil? () Sim () Não. Esclareça: _____
39. Há alguma informação que gostaria de acrescentar? (Algo que gostaria de informar sobre sua atuação e/ou de saber sobre a atuação de outros psicólogos que este questionário não tenha abordado?) _____

Data de preenchimento do questionário: _____

Obrigada! Sua participação será muito importante para o sucesso desta pesquisa!

ANEXO - Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa emitida pela Plataforma Brasil



DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicólogo na Assistência Estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação

Pesquisador Responsável: Silvia Maria Cintra da Silva

Versão: 3

CAAE: 40961215.3.0000.5152

Submetido em: 04/04/2015

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFU

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável



LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Silvia Maria Cintra da Silva	3	04/04/2015	29/04/2015	Aprovado	Não	