



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



Willian Araújo Moura

**A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do
Triângulo Mineiro**

UBERLÂNDIA

2014



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



Willian Araujo Moura

**A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do
Triângulo Mineiro**

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: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2014**

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

M929a Moura, Willian Araujo, 1987
2014 A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do Triângulo Mineiro [recurso eletrônico] / Willian Araujo Moura. - 2014.

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

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.1356>

Inclui bibliografia.

1. Psicologia. 2. Psicologia escolar. 3. Psicólogos. 4. Ensino superior. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Angela Aparecida Vicentini Tzi Tziboy – CRB-6/947



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



Willian Araujo Moura

**A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do
Triângulo Mineiro**

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: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Banca Examinadora

Uberlândia, 13 de março de 2014

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

Profa. Dra. Lucia Helena Ferreira Mendonça Costa (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

Prof. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira (Examinadora Suplente)
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba, MG

UBERLÂNDIA

2014

aos queridos que se foram e
aos amados que chegaram,
lembrando-nos da finitude humana e
das possibilidades de recomeços...

Agradecimentos

“O que parecia distante, chegou, trazendo na face uma alegria desconfiada e nas mãos, anos construídos, calendas incessantes, cantos desfeitos, contornos efêmeros... lembranças. A execução de um projeto profissional e de uma elaboração pessoal”.

Com essas palavras iniciei os agradecimentos na ocasião da minha graduação. Retomo-as, pois mesmo após algum tempo, elas expressam a alegria da minha constituição pessoal e profissional, ser gente e ser psicólogo, faces tão emaranhadas entre si. Contudo, diferentemente daquele momento, hoje, com a finalização de um projeto tão significativo em minha vida como é este Mestrado, estou certo, além das fugacidades, do que deixa marcas duradouras em mim.

Foram inúmeros encontros, conversas e situações que possibilitaram minha vivência nesta pós-graduação. Como é bom sentir-me bem quisto, amado, apoiado e incentivado. Sem isso esses dois anos teriam sido sofríveis e longos. Às inúmeras pessoas que fazem parte deste projeto, exprimo minha gratidão e meu afeto.

Agradeço imensamente à minha família, pois sem ela eu não seria. Mesmo nas discordâncias, sou grato pelo respeito às minhas escolhas, pelas aprendizagens do que é amar e por serem meu alicerce. Sei o quão difícil podem ser os silêncios e as ausências e apesar disso sempre me apoiaram a continuar em busca de minhas realizações.

Agradeço à minha mãe, Liamar, pelo colo, tão salutar, pelos mimos e também pelas broncas. Eu sei para aonde posso ir, independente da situação, e encontrar o acolhimento e a compreensão.

Aos meus irmãos João Paulo e Alexandre pelo cuidado e proteção, mesmo que implícitos sintomas tão fortemente e são imprescindíveis em minha vida. Agradeço também aos meus outros irmãos que mesmo distantes, não deixamos de ser família.

Ao meu pai, João, que sem seu auxílio seria ainda mais árduo graduar-me psicólogo.

Aos meus sobrinhos e afilhados que me ensinam a todo tempo os recomeços e as responsabilidades.

A toda minha gigantesca família, avô, tios, primos e cunhada, pelo incentivo de sempre. Com vocês aprendi muito sobre o que é ser humano, bem como a importância da criticidade e dos atos políticos em nossa trajetória. Se fosse nomear a todos, seriam muitas linhas a serem utilizadas; é muito amor! Entretanto, alguns participaram significativamente nas possibilidades de minha formação profissional, como os primos queridos, Corina, Merialda, Rosa (*in memoriam*), Júnior e João, que me acolheram em Uberlândia, com o estímulo de Tia Teresa e da Jorgetânia.

Ao Breno, Guilherme e Laís, que me ensinaram a importância e os caminhos da amizade. Foram muitos filmes, músicas, conversas desconexas, silêncios, questionamentos, compreensão e respeito. Obrigado pela formação crítica, ética, estética, política e humana.

À Silvia, querida e exímia orientadora. Uma surpresa agradabilíssima que se fez com muito afeto, cuidado, respeito, trabalho e confiança. O mestrado ganhou muitas cores e sons sob sua orientação, trajetória sempre perpassada pelas artes, uma paixão compartilhada.

À Camila, grande amiga e companheira neste caminho chamado Psicologia. Obrigado pela escuta, pelas trocas, pelos empurrões e pelas possibilidades de construções. Certamente, sem você, o mestrado teria menos graça.

À Luciana e à Fabiana pelo acolhimento, afeto, disponibilidade e exemplo. Nossos encontros de orientandos foram imprescindíveis para este projeto.

À Paula Almeida pela empatia, entendimento e também pelo empréstimo de seu computador por alguns meses, algo importante para alguém em processo de escrita.

À querida profa. Paula Medeiros, que nada mais é que a Paula, virando sinônimo de vivências intensas e enriquecedoras. Mostrou-me que o mundo tem várias cores e tonalidades. Ensinou-me a escuta, o colocar-se questionável, a enfrentar o nosso duro e delicioso processo de constituição, vivenciado em um contínuo vir-a-ser.

À profa. Analu, que me possibilitou aprofundar nos mistérios da humanidade, incitando-me na busca por estar inteira e autenticamente com o outro.

À profa. Maria José pela participação na banca de qualificação, com reflexões e questionamentos tão profícuos, inquietando-nos a pensar com qual formação estamos contribuindo.

À profa. Lúcia Helena por compor a banca de qualificação, com apontamentos significativos para a feitura da dissertação, bem como a banca de defesa, demonstrando sempre cuidado e carinho tão maternais.

À profa. Marilda Facci pela disponibilidade em compor a banca de defesa deste trabalho. Diálogo presente desde a graduação por meio da leitura dos textos de sua autoria.

À profa. Helena por aceitar compor a banca de defesa como membro suplente. Obrigado pela disponibilidade e atenção.

Ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU) que me acolheu desde a graduação, em particular ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PGPSI). Agradeço a todos os professores do programa que contribuíram para minha formação, bem como às funcionárias Alice, que em nosso curto contato ajudou-me em várias situações, e Marineide, pelo auxílio, esclarecimentos e compreensão.

Aos alunos do PGPSI-UFU pela confiança e votos elegendo-me representante discente do Colegiado do programa pelo período de um ano. Agradeço também aos membros desse órgão dirigente, profs. Ederaldo, Áurea, Caio, Rodrigo e Célia, oportunidade incomparável de aprendizagens.

Ao prof. Ricardo pela orientação em iniciação científica na graduação, colaborando em meus primeiros passos no campo da pesquisa qualitativa.

Aos professores e profissionais que contribuíram para minha formação durante o período da graduação, o psicólogo que venho sendo tem muito de vocês: profa. Maristela, profa. Carmen, profa. Anabela, profa. Mariana, prof. Albieri, prof. Fred, psicóloga Flávia Barbosa, psicóloga Flávia Testa, psicólogo Diego.

Aos profissionais da área de Psicologia Escolar da ESEBA pelas possibilidades de aprender e formar-me um profissional.

Aos alunos da disciplina “Arte e formação de psicólogos”, na qual cursei o estágio em docência, que participaram ativamente da minha formação pessoal e profissional, como psicólogo e, principalmente, como docente.

Ao grupo de estudos sobre a Psicologia Histórico-Cultural pelas mediações, aprofundamento teórico, aprendizagens e posicionamento crítico.

Ao Achadouros, que mesmo em curto período de tempo, inquietou-me, além de possibilitar-me um reencontro com a infância, levando-me a ir além das aparências e da minha visão particular.

Aos profissionais que estão ou que já passaram pela Clínica PsicoVida pela compreensão e apoio sempre: Anna, Eliane, Nina, Lorena, Júlia e Fernanda.

Ao Instituto Passo 1 pela confiança.

Às psicólogas participantes pela disponibilidade e pela entrevista, possibilitando a construção de tantas informações imprescindíveis para a tecitura deste trabalho.

Ao CNPq pelo apoio financeiro por meio da concessão da bolsa, tornando possível a realização do mestrado.

Agradeço àqueles que mesmo que por esquecimento não tenha expressado aqui, mas que sabem e sentem-se partícipes da minha vida.

Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
– liberdade caça jeito

(Barros, 2010, p. 156).

Resumo

Moura, W. A. (2014). *A atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior do Triângulo Mineiro*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

A Psicologia vem estabelecendo fecundos diálogos com a Educação, constituindo-se neste profícuo encontro a Psicologia Escolar, área de estudo, atuação e formação profissional do psicólogo. Entre os contextos educacionais em que a Psicologia Escolar pode inserir-se, está o Ensino Superior, campo ainda com incipientes práticas e produções por parte do psicólogo escolar. Nesta perspectiva, realizamos uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior (IES) da região do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, Brasil. Para tanto, realizamos um levantamento das IES com cursos presenciais credenciadas no MEC, chegando a 33 instituições; dentre estas, apenas quatro possuíam no momento da pesquisa o psicólogo escolar em seu quadro de funcionários. Após o contato com estes profissionais, realizamos entrevistas semi estruturadas com duas psicólogas visando compreender principalmente como vem ocorrendo esta atuação e quais os processos constituintes desta. Analisamos as entrevistas e construímos quatro categorias embasadas na Análise de Conteúdo que nos auxiliam a pensar a Psicologia Escolar no Ensino Superior, a saber: (a) As condições concretas de trabalho; (b) As relações entre teoria e prática; (c) Os processos de formação profissional inicial e continuada; (d) Psicologia Escolar no Ensino Superior como um percurso em construção. As determinações concretas do trabalho das psicólogas, como alta carga horária de trabalho, grande demanda, precariedade no espaço físico e ausência de outros psicólogos e de um trabalho em equipe colaboraram para a compreensão das práticas realizadas, incitando-nos a ir além das aparências e do imediatismo, rompendo com olhares reducionistas e de ações ainda focadas no indivíduo. Além disso, deparamo-nos com um discurso de distanciamento entre teoria e prática, assim como uma fragilidade teórica, denunciando a necessidade de uma consistência epistemológica para a compreensão e atuação sobre e na realidade concreta. Neste sentido, é imprescindível repensarmos a organização e o funcionamento da graduação em Psicologia, questionando os currículos e buscando construir espaços realmente críticos para a formação inicial e continuada do psicólogo como estágios profissionalizantes, supervisões, grupos de estudo, pós-graduações, entre outros. Portanto, encontramos uma atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior ainda em desenvolvimento, de modo que as psicólogas entrevistadas apresentam práticas como o apoio a alunos com queixas no processo ensino-aprendizagem e intervenções em sala de aula, sendo praticamente inexistentes trabalhos com as famílias, educadores e funcionários das instituições, estando ainda distante de ações institucionais e coletivas. Apesar das dificuldades encontradas, são muitas as potencialidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior; contudo, qualquer que seja a forma de atuação do psicólogo neste contexto deverá estar comprometida ética e politicamente com a realidade histórica e social, bem como com a formação integral dos sujeitos, pois a Educação Superior precisa ser pensada e realizada como um espaço efetivo de formação de cidadãos críticos e socialmente comprometidos, para além da dimensão meramente técnica.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Ensino Superior. Atuação do psicólogo.

Abstract

Moura, W. A. (2014). *The performance of school psychologists in Higher Education Institutions of the Triângulo Mineiro*. Dissertation (Master's degree), Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Brazil.

Psychology has been establishing fruitful dialogues with Education, constituting in this fertile encounter the School Psychology, area of professional study, performance and development of psychologists. Among the educational contexts in which the School Psychology inserts itself, there is Higher Education, a field with incipient practices and productions by the school psychologist. In this sense, this research was aimed to investigate the performance of school psychologists in Higher Education Institutions (HEIs) in the Triângulo Mineiro region, Minas Gerais, Brazil. Thus, we made a survey of HEIs with classroom courses accredited by the Ministry of Culture, resulting in 33 institutions; among these, only four had school psychologists amid its employees at the time of research. After contact with these professionals, we conducted semi-structured interviews with two psychologists seeking to understand mainly how this performance and its constituent processes have been happening. We analyzed these interviews and built four categories based on Content Analysis that helps us think School Psychology in Higher Education, namely: (a) The concrete work conditions, (b) The relationships between theory and practice, (c) The processes of initial and continued professional development, (d) School Psychology in Higher Education as a performance context under work. The concrete determinations of the psychologists' work such as extensive hourly work periods, high work demand, precarious physical space and the absence of other psychologists and of teamwork contributed to the understanding of the performed practices, urging us to go beyond appearances and immediacy, breaking with reductionistic views and actions still focused on the individual. Moreover, we found a speech segregating theory and practice, as well as a theoretical fragility, revealing the need for an epistemological consistency understanding and acting on and in reality. In this sense, it is essential to rethink the organization and its way of functioning of undergraduate Psychology, challenging curriculum and seeking to build actual critical possibilities for the initial and continued development of psychologists such as professional internships, supervisions, study groups, graduate programs, among others. Therefore, we found a performance still under development of School Psychology in Higher Education, so much so that the psychologists we interviewed presented practices yet far from institutional and collective actions, such as individual support to students with complaints in the teaching-learning process and interventions focused in the classroom, with virtually no work with families, educators and institutions' employees. Despite the difficulties faced, that are many potentialities for the school psychologist's performance in Higher Education; however, whatever the form of the psychologist's performance in this context it should always be compromised ethically and politically with its historical and social reality, as well as the full development of the students,

since Higher Education needs to be considered and performed as an effective development context of critically and socially committed citizens, beyond the mere technical sphere.

Keywords: School Psychology. Higher Education. Psychologist's Performance.

Lista de tabelas

Tabela 1.	Municípios do Triângulo Mineiro e o respectivo número de IES com cursos presenciais cadastrados no MEC (abril de 2012)	93
Tabela 2.	Quantidade de IES de acordo com sua natureza jurídica	94
Tabela 3.	Quantidade de IES de acordo com sua organização acadêmica	95

Lista de abreviaturas e siglas

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESEBA	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPUFU	Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PEPA	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
PGPSI	Programa de Pós-graduação em Psicologia
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAU	Serviço de Atendimento ao Universitário
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOE	Serviço de Orientação ao Estudante
UB	Universidade do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação	17
1. Construções entre Psicologia e Educação: a Psicologia Escolar no Brasil	25
2. Educação e Ensino Superior.....	36
2.1. O Ensino Superior	39
2.1.1. Universidade pré-moderna.....	42
2.1.2. Universidade moderna	42
2.1.3. Universidade pós-moderna	46
2.1.4. Pós-modernidade, Universidade e neoliberalismo.....	51
2.1.5. Universidade em crise: outra Educação Superior é possível?	60
2.2. Ensino Superior no Brasil: processualidades sócio-históricas	66
3. Psicologia Escolar no Ensino Superior: contexto emergente de atuação	79
4. Caminhos Metodológicos.....	91
4.1. Passos Trilhados	94
5. Análise e discussão das informações construídas/partilhadas.....	101
5.1. As condições concretas de trabalho	105
5.2. As relações entre teoria e prática	116
5.3. Os processos de formação profissional inicial e continuada	129
5.4. Psicologia Escolar no Ensino Superior como um percurso em construção.....	143
6. Considerações finais.....	163
Referências	168
Apêndice A – Roteiro de entrevista semi estruturada	176
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177

Apresentação¹

“Jamais vou trabalhar com a Educação e ser psicólogo em escola”

“Não vou e nem quero ser professor”.

Willian Araujo Moura

Com grande satisfação e alegria apresento² parte da minha pesquisa de Mestrado. Parte porque é impossível o acesso a tudo o que foi visto, vivido, sentido, apreendido, escrito e apagado, feito, refeito, “transfeito”, e este também não é o objetivo desta dissertação, apesar de querer me fazer presente em cada linha, cada palavra. Embora se caracterize como um projeto acadêmico e científico, ele não se separa de mim; somos produtos “transversalizados” e transpassados. Assim, considero de suma importância contextualizar este trabalho em minha vida e, para tanto, convido-os para me acompanharem em uma breve apresentação sobre minhas (des)construções como profissional, psicólogo, pesquisador e docente, narrando como o tema desta pesquisa ganhou espaços e contornos nesse processo.

A princípio, quero informar que as frases que iniciam esta parte do meu texto foram por mim pronunciadas muitas vezes desde meu ingresso na graduação em Psicologia. Colocações diferentes da minha posição atual: psicólogo escolar, mestrando, constituindo o ser profissional, o ser professor. Ser... Falamos muito em ser: ser alguém (ser Pedro, ser Willian, ser Maria), ser um profissional (ser psicólogo, ser docente, ser servente, ser balconista), ser de algum modo (ser gentil, ser mau, ser homem, ser velho). O ser alguém sempre nos é suscitado, pedido, exigido; são

¹ Trabalho formatado segundo as normas da Associação Americana de Psicologia – APA (American Psychological Association, 2012).

² Uso a primeira pessoa do singular devido ao caráter particular desta apresentação. Em outros momentos do trabalho uso a primeira pessoa do plural por considerar a participação e coautoria de muitas pessoas e situações, como a da minha família, dos meus amigos, dos colegas de pós-graduação e dos profissionais entrevistados, mas principalmente da minha orientadora.

papéis cobrados, exigências e escolhas que vão além de qualquer período de desenvolvimento, bem como de contextos específicos. Recordo-me das palavras do poeta Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 1015): “Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? (...) É terrível ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas!”.

Usamos muitas vezes o ser em detrimento do estar, ambos presentes no mesmo processo de constituição humana, sendo que vivenciamos muitos “seres” e diversos “estares”. E esses “seres / estares” vão caracterizando nosso processo de construção: acredito que estamos sempre constituindo nosso ser/estar/fazer; somos várias complexidades indissociáveis.

Nesta perspectiva, aqui quero falar um pouco sobre mim, um homem na busca de sua constituição como sujeito, humanizando-se, questionando, respondendo e perguntando de novo em movimentos às vezes com aspectos perenes, outras vezes intermitentes. Um antropófago da cultura e do mundo. Famélico por compreensões, entendimentos e significados. Sedento por construções de sentidos. Coisas que me motivaram a querer viver novos voos em céus aparentemente diferentes de muitos que me cercavam.

Meu pai nunca completou um ano de vida escolar formal; homem da terra que aprendeu que para sobreviver não é obrigatória a experiência escolar. Minha mãe terminou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio por volta dos quarenta anos, pois as circunstâncias de sua vida não lhe permitiram concluí-los anteriormente. Dos meus irmãos mais velhos, ninguém finalizou o Ensino Médio e estão aprendendo a viver sem a pretensa necessidade de “ter um diploma”. O estudar teve sentidos diferentes para minha família, mas isso não me bastou, não me saciava. Queria conhecer outros lugares, outras pessoas, novas possibilidades de ser/estar/fazer.

Saí da casa de meus pais, mudei-me de Monte Alegre de Minas³ para Uberlândia aos dezoito anos na busca por esses novos voos. Com o apoio financeiro e afetivo da minha família - e aqui falo de uma configuração que vai além do núcleo pais e irmãos, incluindo tios, primos, sobrinhos e agregados - pude permanecer em Uberlândia, estudar, fazer um cursinho pré-vestibular alternativo e após três vestibulares, ingressar na Universidade Federal de Uberlândia em minha quarta tentativa para o curso de Psicologia. Nesse ínterim, havia tomado posse como funcionário público municipal após aprovação em concurso público da Câmara Municipal de Uberlândia. Tive que fazer uma escolha devido a impossibilidades técnicas e jurídicas: continuar trabalhando concursado ou abandonar o emprego e cursar a graduação em período integral.

Aqui, mais uma vez a vontade de ampliar e de conhecer novos caminhos, bem como os sentidos sobre vivenciar uma graduação preponderaram e, contando novamente com o apoio de minha família (fator de grande peso), decido pela Universidade,⁴ que a meu ver carregava maiores possibilidades de vivências, de crescimento e de satisfação, tanto de cunho pessoal quanto profissional. Foi uma escolha difícil entre o pretensamente certo e o duvidoso, mas hoje acredito que tomei uma acertada decisão. Assim, iniciei meu caminho na graduação.

Era um estudante de Psicologia, mas o que era essa tal Psicologia? O que eu faria como psicólogo? Onde trabalharia? Estes são alguns dos inúmeros questionamentos que me acompanharam durante os cinco anos de graduação. No primeiro ano não sabia o que faria, mas acreditava que sabia o que não faria: trabalhar em escolas, muito menos ser professor. Independentemente das influências que me levaram a repulsar a Educação como campo de

³ Cidade mineira a 64 km de Uberlândia, com população aproximada de 20 mil habitantes, economicamente baseada na produção agropecuária.

⁴ Aqui e em todo este trabalho utilizarei os termos Educação Superior, Ensino Superior e Universidade (inicial maiúscula) como correspondentes que dizem respeito a um contexto específico de Educação. Ao utilizar universidade (inicial minúscula) refiro-me a um dos possíveis estabelecimentos onde pode ocorrer o Ensino Superior.

atuação em um primeiro momento, o que não caracteriza o objetivo desta apresentação, a questão é que por muito tempo desconsiderei essa possibilidade.

Ao final do segundo ano de graduação ocorreu em Uberlândia o 2º Encontro Mineiro de Psicologia Escolar e Educacional. Na ocasião inscrevi-me para participar do evento, mais para ter um certificado de participação e apresentação de trabalho (aqui a Universidade funcionando como uma organização baseada nos pressupostos de eficiência e na busca de cumprir metas quantitativas, não é mesmo, Currículo *Lattes*? - reprodução da lógica mercantilista encontrada na Educação), pois realizaríamos uma comunicação oral referente a uma prática desenvolvida em uma disciplina, do que para conhecer tal campo da Psicologia, haja vista que eu já sabia, ou achava que sabia, que esse não seria meu contexto de atuação. Apareci somente no penúltimo dia de evento, a inscrição já estava paga mesmo, restava-me fazer o cadastramento e pegar o certificado.

Resolvi participar do minicurso no qual me inscrevera, além de participar de outras atividades que se mostraram instigantes e questionadoras. Não tinha como negar, havia sido tocado pelas possibilidades de atuação em Psicologia Escolar e Educacional.⁵

Após essas experiências, houve muitos encontros e desencontros com a Psicologia Escolar, sendo todos importantes para meu interesse e paixão pela área. Entre eles quero apresentar alguns que contribuíram significativamente para eu estar onde estou. Um desses momentos foi a oportunidade de cursar as disciplinas Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem 1 e Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem 2,⁶ em que pude conhecer

⁵ Durante todo o texto, diferentemente daqui, utilizarei prioritariamente expressão Psicologia Escolar. Maiores esclarecimentos no primeiro capítulo.

⁶ Disciplinas obrigatórias no currículo de Bacharelado em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente, houve mudanças no currículo e encontramos as disciplinas de Psicologia Escolar 1 e 2.

autores, ideias e posicionamentos que iam ao encontro dos meus e, detalhe, dentro do contexto educacional.

Também pude experienciar esse olhar para o trabalho da Psicologia junto com a Educação em um estágio obrigatório realizado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). A ESEBA possui um setor de Psicologia Escolar com cinco psicólogos que desenvolvem trabalhos junto aos alunos, familiares, professores, ou seja, com toda a comunidade escolar. Mais uma vez tive a oportunidade de conviver com excelentes profissionais e vivenciar possibilidades de atuar em um contexto educacional. Nem sempre foi fácil, pelo contrário, por vezes me questioneei se realmente queria aquilo para meu futuro profissional.

Oficinas educacionais, orientação a alunos, familiares, professores, planejamento e realização de projetos, intervenções em sala de aula, entre outros. A prática e a teoria “discutem” e “fazem as pazes”: esse estágio ajudou-me a considerar a relação de indissociabilidade entre os aspectos teóricos e práticos da profissão. Algo que também se fez presente em minha experiência, já formado, como psicólogo escolar de uma escola particular de Educação Básica. Além de múltiplas experiências quanto à atuação do psicólogo escolar, pude vivenciar estar em uma instituição que também visava o lucro financeiro. Assim, novos questionamentos fizeram-se presentes: Como se relacionam Educação e pressupostos capitalistas? É uma relação de contradições e conflitos que faz parte do campo de influências da atuação da Psicologia Escolar em instituições privadas, ainda mais se partimos de uma perspectiva crítica em Psicologia.

Além dessas relações com a Psicologia Escolar, outro ponto importante são minhas aproximações, encontros e desencontros com a docência. Ao contrário do que afirmava antes, hoje também quero constituir-me docente em Psicologia, sendo que minha primeira experiência, assim digamos, foi como professor voluntário da disciplina de Filosofia em um cursinho pré-

vestibular alternativo. Além disso, desde que ingressei na graduação, por algumas vezes fui convidado a ministrar palestras e cursos, oportunidades que também fizeram parte e colaboraram com meus questionamentos sobre o papel e o compromisso do psicólogo para com a sociedade e a ciência. Ideias e sentimentos corroborados pela experiência do estágio em docência cursado no fim do primeiro ano de Mestrado.

Ainda na graduação pude participar de uma Iniciação Científica que, apesar de não ser especificamente sobre Educação, também contribuiu para minha decisão em seguir a carreira acadêmica.

Assim, desde minha entrada na Universidade ocorreram algumas mudanças em minha maneira de ver e considerar a Educação, seus processos e atores. Esta pode ser um campo fecundo de reflexões e críticas, de possibilidades de transformações e emancipações. Minhas inúmeras e diferentes experiências contribuíram para eu chegar onde estou, bem como para as minhas elaborações pessoais e profissionais. Neste processo, decido por cursar o Mestrado, buscar a carreira acadêmica, a construção do ser professor. Também, opto por atuar e pesquisar nos encontros entre a Psicologia e a Educação, tão presentes em minha trajetória.

No entanto, quando consideramos essas interfaces e as investigações e atuações da Psicologia Escolar, deparamo-nos com o predomínio de certas etapas da escolarização, bem como de determinados contextos educacionais, principalmente referentes à educação formal na Educação Básica. Em consonância com esses questionamentos, durante a disciplina PEPA 2 foi desenvolvido um trabalho para avaliação parcial que comporia a nota final dos alunos, no qual o tema seria a construção da *práxis* do psicólogo em instituições educacionais, de modo que o grupo do qual fiz parte optou por pesquisar a atuação do psicólogo no contexto do Ensino

Superior. Naquele momento, segundo semestre de 2009, constatamos uma lacuna em publicações e discussões sobre a temática, o que atualmente, após alguns anos, teve inexpressiva alteração.

Ante a experiência anteriormente citada e baseando-nos nas escassas publicações, podemos pensar que as atuações da Psicologia Escolar na Educação Superior e os registros destas práticas ainda mostram-se incipientes, sendo necessários maiores estudos e discussões sobre as contribuições daquela para este contexto específico, o que influenciará também nos processos de formação profissional e fortalecimento da atuação do psicólogo escolar na Educação Superior. Além disto, não encontramos nas plataformas e bancos de dados nenhum trabalho referente sobre a temática no estado de Minas Gerais. Assim, questionamos: como vem ocorrendo a atuação do psicólogo escolar no contexto do Ensino Superior?

Considerando os assinalamentos supracitados, a pesquisa aqui apresentada visa investigar a atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior (IES) na região do Triângulo Mineiro. Podemos pontuar também como objetivos:

- Conhecer o campo de atuação do psicólogo escolar em IES do Triângulo Mineiro;
- Verificar quais são as principais práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nestas instituições;
- Discutir as principais dificuldades e potencialidades dessa atuação;
- Contribuir para a discussão sobre a formação profissional de psicólogos para a atuação na Educação Superior;
- Fomentar discussões sobre as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar nestes contextos específicos;
- Contribuir para a reflexão sobre o papel ético e político da Psicologia na Educação Superior.

Pautando-nos nestes objetivos, desenvolvemos a pesquisa apresentada a seguir. Ressaltamos que este trabalho apresenta concepções e sentidos acerca do ser psicólogo em instituições de ensino, de modo que ao investigarmos práticas desse profissional, encontrar-nos-emos com visões e sentidos de mundo, de homem, de Educação e de Psicologia diferentes. Isso demanda-nos compreensão e tentativa de apreensão das concepções dos participantes e das nossas, que estão em intrínseco diálogo.

Nesta perspectiva, primeiramente contextualizamos e baseamos teoricamente o trabalho, de modo que no primeiro capítulo resgatamos as interfaces entre Psicologia e Educação, bem como o campo de atuação e investigação em Psicologia Escolar. Em seguida, debatemos sobre a Educação Superior de uma forma mais abrangente e o Ensino Superior brasileiro, além de discutirmos mais profundamente as possibilidades de atuação do psicólogo escolar neste contexto em particular. No próximo capítulo são apresentados os caminhos metodológicos, seguidos pela análise e discussão das informações construídas e finalizamos com algumas considerações.

1. Construções entre Psicologia e Educação: a Psicologia Escolar no Brasil

Em 2012, comemoraram-se os cinquenta anos do reconhecimento da profissão de psicólogo no Brasil (Brasil, 1962 – Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962), sendo que a Psicologia, apesar de diversas reflexões e ações, encontra-se em contínuo processo de consolidação como ciência e prática. Somos mais de 200 mil profissionais em exercício, atuando nos mais diversos campos, balizados pelos mais diversos referenciais teóricos (Conselho Federal de Psicologia, 2012). Um dos âmbitos mais reconhecidos, ao mesmo tempo em constituição, caracteriza-se pelas relações com os contextos educacionais, ou seja, as profícuas relações entre Psicologia e Educação, mais especificamente a Psicologia Escolar.

Entre as inúmeras produções sobre o desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil, destacamos os trabalhos de Antunes (2003; 2008) pela significativa expressividade sobre a temática, e o de Barbosa (2011) e Barbosa e Souza (2012) devido as suas contribuições atuais. De acordo com essas publicações, encontraremos diferentes expressões que se referem aos conhecimentos e ações imbricadas nas relações entre Psicologia e Educação, como Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicologia na Educação, Psicologia aplicada à Educação, Psicologia Escolar, Psicologia Escolar e Educacional, Psicologia Escolar Crítica, entre tantas outras. Todavia, Antunes (2008) ressalta que juntamente a cada nomenclatura encontramos implicações teóricas que a sustentam. Barbosa e Souza (2012, p. 164) complementam que as diferentes denominações “ensejam pressupostos teóricos, práticos, metodológicos e inclusive ideológicos que precisam ser compreendidos não apenas como meras diferenças de nomeação”, pois “a análise histórica dessas configurações revelou que essas diversas terminologias não são meramente uma questão de escolha de nomenclaturas que denominam o mesmo fenômeno” (Barbosa & Souza, 2012, p. 165).

Tradicionalmente, encontramos uma diferenciação entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Aquela, como uma área de conhecimento, visaria à produção de saberes concernes ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. Diferentemente, a Psicologia Escolar, como campo de ação determinado, preocupa-se com o processo de escolarização, tendo como objeto a escola e as relações ali estabelecidas (Antunes, 2008; Barbosa & Souza, 2012).

Deve-se, pois, sublinhar que psicologia educacional e psicologia escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa. A primeira é uma *área de conhecimento* (ou sub-área) e, grosso modo, tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. A outra constitui-se como *campo de atuação profissional*, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela sub-área da psicologia, a psicologia da educação (Antunes, 2008, p. 470, destaques da autora).

Considerando esta divisão clássica entre Psicologia Educacional e Psicologia Escolar, Barbosa e Souza (2012) defendem que ao considerarmos historicamente o termo Psicologia Educacional, este reunia em si os aspectos teórico e prático durante muito tempo no Brasil. Além disso, pontuam que esse campo teórico e prático é definido por uns como área, por outros como campo, também como ramo ou subárea da Psicologia. Destacamos que as autoras utilizam a nomenclatura Psicologia Educacional e Escolar, conforme apresentado em Barbosa (2011) e Barbosa e Souza (2012).

A partir da década de 1970 e mais intensamente na década de 1980, emergem críticas aos modos de se conceber e se atuar na, então, Psicologia Educacional, que trazia em seu bojo um olhar individualizado ao educando e a desconsideração dos determinantes sócio-históricos e culturais das questões educacionais. Nesse sentido, cunha-se o termo Psicologia Escolar Crítica ou Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica que propõe um olhar para o processo de escolarização e para o contexto social, político, histórico e cultural no qual ocorrem os processos educativos, isto é, o psicólogo escolar tem a função de criticamente tentar “ir às origens e raízes do processo de escolarização, compreender suas diferentes facetas, incluir em seu trabalho uma atuação junto ao aprendiz, aos docentes, à família, à escola, à Educação como um todo e à sociedade em que está inserida” (Barbosa & Souza, 2012, p. 170).

Assim, optamos por utilizar em nosso trabalho a nomenclatura Psicologia Escolar, entendida aqui como um campo de estudo e atuação, aspectos dialética e indissociavelmente relacionados, que considera o contexto em que se dão os processos de ensino-aprendizagem, abarcando todos os sujeitos que o constituem e que nele são constituídos. A nosso ver o local onde ocorrem as práticas não define por si só os fazeres do psicólogo escolar, pois há diferentes lugares além da escola em que aquele profissional pode atuar, já que “o que define um psicólogo escolar não é o seu local de trabalho, mas o seu compromisso teórico e prático” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 11). Além disso, de acordo com Marinho-Araujo (2009), encontramos funções educativas em outros contextos como, por exemplo, creches, orfanatos, associações, organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas, de assessorias, instituições assistenciais e filantrópicas, entre outros.

É importante considerarmos as processualidades sócio-históricas que configuram a construção da Psicologia Escolar no Brasil. Antunes (2008) e Guzzo (2007) ressaltam que Psicologia e Educação em nosso país são histórica e mutuamente constituintes entre si. Ao

estudarmos a história da Psicologia no Brasil, vemos que esta encontrou no campo educacional fértil espaço para estar, atuar e consolidar-se como área de estudo e de atuação.

Antunes (2003) aponta que encontramos já no período colonial relações entre práticas educativas e o fenômeno psicológico. Ressaltamos que somente no século XX a Psicologia consolida-se no Brasil como ciência autônoma e iniciam-se trabalhos em áreas específicas, entre elas a Psicologia Educacional e Escolar. A autora (Antunes, 2003; 2008), ao considerar historicamente a relação entre Psicologia e Educação no Brasil, apresenta-nos seis grandes períodos que tentariam abarcar o processo histórico de desenvolvimento da Psicologia Escolar, a saber:

- Ideias psicológicas e a Educação no período colonial: a Educação articulada a preocupações com o fenômeno psicológico, originando textos sobre temas como aprendizagem, desenvolvimento psicológico, influência dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, entre outros;
- Ideias psicológicas e Educação no século XIX: nesse período ocorrem grandes projetos de higienização e de saneamento físico e moral da sociedade, de modo que “muitos escritos médicos da época demonstravam preocupação com a prática profilática no interior das escolas, incidindo estes, sobretudo, na *formação moral*, com base na ideia de normalizar as condutas e hábitos dos educandos pela repressão aos comportamentos considerados nocivos” (Antunes, 2003, p. 146, destaques da autora). Além disso, a Psicologia estabelece-se como disciplina integrante do currículo das Escolas Normais, havendo a penetração de saberes psicológicos provindos da Europa;
- Psicologia e Educação no século XX – a autonomização: 1890-1930: Diante do processo de modernização do país, no projeto de construção de uma nova nação

pautada em novas relações de trabalho, as práticas educativas e a Psicologia assumiram funções importantes para tal realização. Assim, também com o desenvolvimento da Psicologia Educacional, ocorrido principalmente nas Escolas Normais e laboratórios, a Psicologia é reconhecida como área autônoma do saber;

- Psicologia e Educação no século XX – consolidação: 1930-1962: Há o início do ensino formal de Psicologia em cursos superiores, sendo que essa continuou a ser o grande pilar de sustentação para as realizações educativas e a Educação permaneceu sendo fundamental para o desenvolvimento da Psicologia. Neste período, há a consolidação desta como ciência e campo de atuação no Brasil;
- Psicologia e Educação no século XX – reconhecimento legal da profissão a partir de 1962. Em 1962, há o reconhecimento da profissão de psicólogo. É um período de crítica, principalmente a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, da atuação do psicólogo na escola respaldada em uma perspectiva clínica e individualizante, sendo negligenciadas as condições socioculturais e pedagógicas, e do modelo médico que fundamentava a ação de muitos profissionais da Psicologia,
- Psicologia e Educação na virada do século: As críticas demandavam e possibilitaram a busca de alternativas para a ação da Psicologia na Educação e particularmente na escola, construindo novos saberes e novas formas de intervenção comprometidas com a realidade concreta.

Considerando o processo histórico da Psicologia Escolar, Barbosa e Marinho-Araujo (2010, p. 395), afirmam que

a principal característica da atuação em psicologia escolar durante a primeira metade do século XX foi o caráter remediativo com o qual se tratavam os problemas de desenvolvimento e aprendizagem. Esse fato evidencia a forte influência da medicina e a consolidação de uma atuação clínica no trabalho do psicólogo escolar junto aos contextos educacionais, nos quais se privilegiava o enfoque psicométrico por meio da avaliação da prontidão escolar, da organização de classes para alunos considerados especiais, dos diagnósticos e dos encaminhamentos para serviços especializados.

Barbosa e Souza (2012) apontam que a Psicologia Educacional e Escolar, ao longo do tempo, apresentou diferentes objetos de estudo, finalidades, métodos e técnicas de investigação e intervenção, de modo que essas se estruturavam a partir da visão de homem, de mundo, de Educação, de escola e sociedade, imersas em concepções ideológicas que perpassam cada momento histórico. É imprescindível considerar estes processos para a transformação e construção de novos saberes e práticas em Psicologia Escolar.

Destacamos o processo de críticas direcionadas às produções psicológicas no campo educacional principalmente na década de 1980, tendo na publicação *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, de Patto (1984) um importante representante deste movimento. Além disso, no início dos anos 1990, há a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), acontecimento significativo para a delimitação da área de Psicologia Escolar (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Guzzo, 2007), bem como para a elaboração e realização de ações voltadas ao fortalecimento e à visibilidade desta.

Portanto, encontramos *práxis* que consideram mais os aspectos institucionais, possibilitando a ressignificação das concepções acerca de intervenção e das práticas propriamente ditas do psicólogo no campo educacional. No entanto,

Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores; que detém um saber que pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola; tem um conhecimento específico que pode e deve reconhecer o que é próprio de sua formação profissional, e, ousado afirmar, algumas vezes inclusive de caráter clínico-terapêutico, voltado para casos individuais; possui ou pode desenvolver conhecimentos importantes para a gestão de sistemas e redes de ensino, sobretudo no âmbito de diagnósticos educacionais (avaliação institucional, docente, discente etc.) e na intervenção sobre tais resultados (Antunes, 2008, p. 474).

No processo de transformação, conforme apresentam-nos Bock (2003), Guzzo (2007), Meira e Antunes (2003) e Tanamachi e Meira (2003), é imprescindível o desvelamento ideológico circunscrito na relação entre Psicologia e Educação, pois aquela produziu teorias, saberes e instrumentos que acabavam por fortalecer visões estigmatizantes e individualizantes, ou seja, “desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação quanto no sentido de reafirmar a possibilidade de construção de perspectivas mais adequadas” (Meira & Antunes, 2003, p. 7).

A prática do psicólogo surgiu inundada por uma perspectiva corretiva e terapêutica culminando em posicionamentos que coadunavam com discursos de desadaptação do aluno e de

dificuldades de aprendizagem, pois “a Psicologia se instalou na sociedade brasileira para diferenciar e categorizar. Desenvolveu instrumentos adequados para isto e construiu um perfil profissional voltado para as psicoterapias e para os consultórios de psicologia” (Bock, 2003, p. 101).

Segundo Tanamachi e Meira (2003), o trabalho do psicólogo escolar em instituições educacionais caracteriza-se pela compreensão de possíveis articulações entre teorias de aprendizagem e práticas educativas; a análise crítica do espaço social da sala de aula e a concepção de conhecimento como instrumento do vir a ser. Para Machado (2003), a função do psicólogo caracteriza-se em problematizar junto aos atores do contexto escolar as concepções, as práticas e as políticas presentes em cada história e em cada discurso.

Meira (2003, p. 60, destaque da autora) defende “que o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola”. Nesses espaços, o psicólogo pode pesquisar diferentes assuntos e atuar em diversos contextos, como desenvolvimento humano, aprendizagem, inclusão, orientação profissional, formulação de políticas públicas, relações entre Psicologia Escolar e Arte, orientação de pais e familiares, formação de professores e educadores, intervenções institucionais, ensino, pesquisa entre tantos outros.

Antes de finalizar esta seção, queremos destacar a importância dos processos de formação do profissional para a sua atuação. Os diálogos teóricos, a realização de estágios e supervisões colaboram para uma atuação crítica em Psicologia Escolar, conforme podemos ver no trabalho de Barbosa (2013). Nesta perspectiva, Meira (2003) alerta para a importância de espaços para a formação continuada de psicólogos que estão atuando no mercado de trabalho. Portanto, é imprescindível considerar a realidade concreta dos contextos educacionais brasileiros para

pensar, discutir, propor intervenções e práticas da Psicologia Escolar que, conforme afirma Marinho-Araujo (2009, p. 157),

é chamada, nesse cenário, a comparecer com um perfil profissional comprometido com escolhas teóricas críticas que atribuam sentido e significado a uma atuação político-social contextualizada, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem lúcida compreensão do sistema educacional em suas complexas e por vezes contraditórias dimensões.

Assim, dos/nos encontros entre Educação e Psicologia emergem práticas e saberes, bem como possibilidades e contextos de atuação. Dentre estes, destacamos o Ensino Superior, campo quase inexplorado pela Psicologia Escolar, haja vista a escassez de publicações sobre a temática. Ao buscarmos bibliografia referente ao tema, principalmente em bancos de dados de produção acadêmica, encontramos apenas seis artigos (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011; Sampaio, 2010; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012). Diante disso, acessamos o currículo *lattes* dos autores para verificarmos se estes já haviam publicado outros materiais, assim pudemos obter capítulos de livros (Marinho-Araujo, 2009; Sampaio, 2009), três dissertações de Mestrado (Côrrea, 2011; Rosa, 2009; Zavadski, 2009) e uma tese de Doutorado (Oliveira, 2011), sendo que praticamente todos os trabalhos expõem essa lacuna bibliográfica e apontam este contexto como um campo emergente de atuação do psicólogo escolar.⁷

⁷ Discutiremos mais detalhadamente essas publicações no capítulo “Psicologia Escolar no Ensino Superior: contexto emergente de atuação”, a partir da página 78 desta dissertação.

Conforme assinalam Bisinoto e Marinho-Araujo (2010), a Educação Superior tem sido considerada como um contexto privilegiado em relação ao desenvolvimento de instrumentos de investigação psicológica como as escalas de satisfação, de aconselhamento profissional e de avaliação da motivação entre universitários. É possível encontrar grande número de bibliografia contextualizada neste contexto educacional, mas a maioria está voltada ao corpo discente e aos seus processos de adaptação à vida universitária e à produção de escalas, como apontado acima.

Entretanto, considerando nosso objetivo, elegemos as produções que investigam o Ensino Superior como campo de atuação da Psicologia Escolar, de modo que não nos detivemos em trabalhos meramente contextualizados naquele. Apesar de encontramos lacunas na realização e divulgação das práticas da Psicologia Escolar neste contexto específico, ressaltamos que existem inúmeras atividades realizadas por psicólogos no Ensino Superior que, apesar de não serem consideradas como oriundas da Psicologia Escolar, podem ser caracterizadas como práticas que dialogam intimamente com este campo de pesquisa e atuação e colaboram conosco no processo de constituição e consolidação da Psicologia Escolar no Ensino Superior.

Podemos citar, a título de exemplificação, práticas voltadas para os processos de ensino-aprendizagem encontradas em alguns serviços de atendimento discente, bem como profissionais atentos aos processos educativos na Educação Superior, como demonstrado em pesquisas realizadas por psicólogas que atuam nesses serviços de atendimento (Araujo, 2003; Rodrigues, 2004). Outra experiência muito interessante refere-se à vivência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar no Ensino Superior, mais especificamente no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, conforme relatado em Silva *et al.* (2013).

Destacamos a importância dessas e de tantas outras atuações de psicólogos no Ensino Superior, pois colaboram no processo de constituição e reconhecimento da Psicologia Escolar no contexto universitário. E é nesta perspectiva que pretendemos contribuir para a consolidação

deste campo do conhecimento e, para tanto, optamos por apresentar e refletir sobre práticas de psicólogos escolares na Educação Superior, delimitando nosso estudo a publicações que se circunscrevem ao campo da Psicologia Escolar.

Para prosseguirmos esta discussão, apresentaremos brevemente a temática relativa ao Ensino Superior e posteriormente, com estes novos elementos, refletiremos sobre as possibilidades de práticas do psicólogo escolar no referido campo de atuação.

2. Educação e Ensino Superior

É comum depararmos-nos e mesmo participarmos de debates e situações em que aparece o termo Educação. Mas será que estamos falando do mesmo assunto? Os pais que estão debatendo sobre a educação dos filhos, a notícia de jornal que afirma que a educação brasileira está ruim, pensadores, filósofos e cientistas, bem como esta dissertação compartilham dos mesmos significados e sentidos para Educação? O que é o campo de pesquisa e de atuação educacional?

Não há um consenso sobre as definições ou discussões referentes à Educação, mais especificamente como ciência e prática. Para Oliveira, Rego e Souza (2002), aquela é um fenômeno complexo e multifacetado que intervém na realidade social, sendo influenciado por múltiplas dimensões e estando em diálogo com diferentes campos, como a Psicologia. Guzzo (2007) considera que a Educação é um processo em que se pode propiciar o pensamento crítico, indo além da instrução e aquisição de informação. Para Freire (1987) Educação é um ato político e libertador.

Nesta perspectiva, Marinho-Araujo (2009) e Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) compreendem a Educação como um processo permanente de construção e de desenvolvimento pessoal e de conscientização social, política e ambiental, expansão da crítica, da reflexão e do questionamento social, caracterizando-se como formação de cidadãos por meio da articulação dos conhecimentos científicos sistematizados e organizados aos saberes cotidianos, estando presente na vida das pessoas e dos grupos sociais.

O processo educacional, portanto, desdobra-se em múltiplas dimensões, tendo tanto a função de transmitir a cultura e o conhecimento acumulado, quanto de despertar potencialidades, reflexão, criticidade acerca da realidade e das possibilidades de sua

modificação. Concebida nas entranhas da cultura, a educação fica sujeita a diversas ambivalências, abordando tanto os aspectos relativos ao conhecimento, informal ou científico, como também outros tantos ligados às construções afetivas, relacionais, criativas (Marinho-Araujo, 2009, p. 159).

Zavadski e Facci (2012, p. 700) defendem a Educação como um processo de humanização cuja função é “promover condições para a apropriação das objetivações genéricas que levem os indivíduos à generalização das atividades sociais, culminando na máxima liberdade e universalização da condição humana e afastando o indivíduo da alienação”.

No presente texto, sustentamos uma Educação entendida como um processo histórico, social e cultural que parte da realidade material e concreta, possibilitando a criação e a apropriação de conhecimentos, respaldando-se no desenvolvimento e na aprendizagem, relacionando-se dialeticamente com os mais diversos campos e saberes humanos, visto que também é um campo científico de pesquisa e atuação. Fazemos eco às palavras de Marinho-Araujo (2009) ao compreendermos a Educação para além de processos institucionalizados e determinados como locais, formas e padrões específicos.

Também defendemos um campo educacional rico e profícuo para o debate e a construção da conscientização, da crítica e da transformação social, ética, estética e política. Aqui, dois autores em particular nos auxiliam neste debate: Paulo Freire (1981; 1987; 2001; 2011), que se posiciona ética e politicamente, acreditando e lutando por uma Educação emancipatória, processual, concreta e possibilitadora da conscientização e da mudança; e István Mészáros, particularmente em seu livro *A educação para além do capital* (2008),⁸ que nos apresenta uma

⁸ Embora Freire e Mészáros possam ser considerados autores escolanovistas, citamo-los pela importância de suas contribuições para a pesquisa aqui relatada.

reflexão crítica sobre a temática, impulsionando-nos a um rompimento com a lógica do capital e à criação de uma alternativa educacional diferente.

Acreditamos, assim, na processualidade da Educação e em sua constituição temporal, histórica e concreta. Neste sentido, é importante sempre retomarmos algumas questões como: de que Educação estamos falando? Educação para quê? Para quem? Onde esta se dá? A forma como respondemos a tais indagações expressa e dialoga intimamente com nossa visão de mundo, nossas concepções acerca do ser humano, da realidade concreta e nosso posicionamento ético-político.

Além disso, é necessário considerarmos as formas como o campo educacional se constitui em nossa realidade. No Brasil, a Educação formal é respaldada principalmente pela Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a conhecida LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que regulamenta a Educação escolar. De acordo com o documento em seu Artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Considerando este pressuposto, a educação escolar brasileira compreende-se pela Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e pela Educação Superior (graduação e pós-graduação), ressaltando que a Educação Profissional e Tecnológica está integrada às diferentes formas e níveis de Educação (Brasil, 1996). Todavia, antes de nos aprofundarmos na discussão acerca do Sistema de Educação Superior brasileiro, vamos-nos delongar um pouco sobre o processo histórico do Ensino Superior.

Esclarecemos que optamos por embrenharmo-nos nesses processos por considerarmos extremamente importantes essa contextualização e o conhecimento dessas informações pelos

profissionais que poderão vir a atuar no Ensino Superior. Diferentemente do que ocorre em relação à Educação Básica, não conhecemos tão consistentemente, até mesmo devido ao número diminuto de publicações e à recente atuação de psicólogos escolares na Universidade, o processo histórico e as principais discussões acerca desse contexto de ensino.

2.1. O Ensino Superior

Considerando a Educação Formal, o Ensino Superior é um dos possíveis contextos onde ocorrem processos educativos e, como uma instituição social, expressa de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento de uma realidade social. Assim, vemos no interior da Universidade situações e contradições também presentes na sociedade como um todo, ou seja, suas transformações acompanham e participam dialeticamente das mudanças sociais, econômicas e políticas (Chauí, 2001; Chauí, 2003).

Nesta perspectiva, evidencia-se a historicidade processual do Ensino Superior e a importância, se não a imprescindibilidade, de se considerar este contexto a partir de e junto com a realidade concreta em que se dá. Fávero (2006) pontua que a Universidade deve sediar, possibilitar e promover as discussões sobre a sociedade não de forma puramente teórica, mas também propor alternativas de mudança e resolução de questões problemáticas. A autora questiona como a investigação e a produção científica deste contexto acabam por vezes corroborando uma visão de que o Ensino Superior é um bem cultural oferecido a minorias e defende que esta produção “deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas” (Fávero, 2006, p. 19).

A partir destes pontos, encontramos reflexões acerca da Universidade Pública. Chauí (2003) esclarece que esta, como prática social, ganha autonomia perante outras instituições sociais, visto que lhe é legitimado um reconhecimento público de suas atribuições, suas normas e seus valores internos. Assim, as Universidades são esferas democráticas dedicadas à prestação de um serviço com a função de educar as gerações futuras para enfrentarem os desafios de uma democracia global (Giroux, 2010).

A democracia considerada como uma forma geral de uma sociedade, para além de um regime político, possui certas características, a saber: (a) é a sociedade em classes que estabelece as relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político; (b) define-se pelos princípios da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direitos de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público); (c) o conflito é considerado legítimo e necessário; (d) busca conciliar o princípio de igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais, introduzindo a ideia dos direitos; (e) é aberta às mudanças temporais; (f) marcada pelo fato de que somente as classes populares e os excluídos sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos; (g) a distinção entre o poder e o governante é garantida pela existência das eleições (Chauí, 2001).

Por ser fundada na noção de direitos, é possível à democracia diferenciá-los de privilégios e carências. O Ensino Superior na realidade brasileira atual está sendo um direito ou um privilégio? Em que momentos há a denúncia da ausência e distorção dos direitos? A Universidade está contribuindo para a manutenção de uma sociedade para poucos ou está promovendo possibilidades de transformação sócio-política e ética?

Pensar o lugar e/ou a função da Universidade é considerar o contexto e seus determinantes concreto-materiais, possibilitando constituir-se cada vez mais como um direito e

um espaço de criticidade e cidadania, voltada para uma educação libertadora e emancipatória.

Mas quais são os caminhos para tal?

Goergen (2000, p. 103) auxilia-nos nesta discussão ao pontuar que

É imprescindível que aqueles que pensam a universidade hoje o façam na perspectiva desta nova realidade: sem fugir aos apelos de um mundo em transformação, a universidade precisa saber qual é, como universidade, o seu compromisso social. A questão proposta assume relevância sob diferentes pontos de vista. Primeiro, é preciso ter em conta que as transformações em curso, queiramos ou não, haverão de ter grande impacto sobre a universidade. Isto, por si só, já exigiria uma vigilância avaliativa, um repensar do modelo acadêmico, atualmente vigente. Em segundo lugar, as defasagens entre a universidade e a sociedade abrem diferentes perspectivas de encaminhamento, inclusive aquela que implica a transformação da universidade em instituição de prestação de serviços. Torna-se então vital o debate a respeito da identidade da universidade, da função social da universidade ou, em outras palavras, torna-se urgente o debate em torno do tipo de universidade que a sociedade necessita e deseja.

E para promovermos de maneira mais concreta, comprometida e política debates sobre a função e compromisso da Universidade, como esta se relaciona com a sociedade da qual participa e de que Ensino Superior necessitamos e queremos, é importante o resgate histórico de seu processo de constituição e transformação. Para tanto, guiaremos-nos pela proposta de Santos Filho (2000) sobre a compreensão da Universidade à luz dos movimentos históricos pré-moderno, moderno e pós-moderno.

2.1.1. Universidade pré-moderna

A Pré-modernidade (até o século XVIII) é considerada como o período anterior às Revoluções Francesa, Científica, Industrial e Política, no qual há o autoritarismo dos governos, tanto pelo domínio dos senhores feudais quanto, posteriormente, dos monarcas. Além disso, há a hegemonia da religião na vida pública e privada e a imposição e o domínio da Igreja nas dimensões culturais e educacionais (Santos Filho, 2000).

É neste contexto que surge a Universidade sob a tutela material e intelectual da Igreja que determinava a quem, como e o quê era ensinado. As verdades estabelecidas ensinadas na criação da Universidade, primeiramente na Filosofia, na Teologia, no Direito e na Medicina, eram estruturadas em um currículo constituído pelo *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e pelo *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música), ou seja, por meio de um currículo simples, reduzido e limitado, as necessidades básicas de seu tempo foram satisfeitas (Santos Filho, 2000).

2.1.2. Universidade moderna

A modernidade (do século XVIII até o século XX) é caracterizada por grandes transformações em diferentes esferas. Devido principalmente às contribuições de Copérnico, Newton e Galileu, emerge uma cosmologia científica, matemática e mecânica, de modo que a ciência ganha importância e novos pressupostos pautados na separação entre sujeito e objeto, numa visão linear uniforme, orgânica, harmônica e estável de universo e de mundo. O homem ganha centralidade e emerge um humanismo secular, bem como há a valorização da razão, do pragmatismo e da tecnologia, embasadas numa doutrina progressista. No campo estético,

privilegia-se a alta cultura, valorizando-se o erudito e elitista e desqualificando-se o popular. Na política há a consolidação da democracia no governo e na economia predominam os modos de funcionamento do capitalismo nacional (Santos Filho, 2000).

Santos Filho (2000) também apresenta que na Modernidade consolidam-se três novas crenças: no progresso, em leis universais que explicam todos os fenômenos e no princípio de regularidade na natureza e na sociedade (descoberta esta regularidade, é possível prever, controlar e administrar os fenômenos naturais e humanos). Moraes (2000) caracteriza o Modernismo como positivista, tecnocêntrico, racionalista, com crença no progresso linear e nas verdades absolutas, padronização do conhecimento e a produção em massa. Em suma, os pressupostos da Modernidade “passam a ser a supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual. As manifestações concretas destes temas modernos vão ser o protestantismo na religião, a auto-expressão nas artes, a experimentação na ciência e a democracia no governo” (Santos Filho, 2000, p. 27).

A universidade moderna a qual estamos acostumados desenvolveu-se da universidade clássica, que tinha uma dupla função: a produção e reprodução do conhecimento na forma de modos de aprendizagem teológica/filosófica/profissional/científica/secular; junto com a reprodução das elites pela formação de um *habitus* distinto e reconhecível, a educação implícita do corpo e dos sentidos (Featherstone, 2000, p. 62).

Nesta perspectiva, como se constitui e o que a Universidade moderna vai valorizar? Antes, vale destacar que a Universidade assimilou e incorporou as grandes contribuições da Modernidade somente a partir do início do século XIX, permanecendo por mais de um século

com a estrutura medieval arcaica e com a função docente de simples transmissora e repetidora do conhecimento estabelecido (Santos Filho, 2000).

De acordo com Goergen (2000), para pensar a Universidade moderna é necessário considerarmos dois conceitos: Razão e Estado. Segundo o autor citado, a modernidade estabelece a Razão como a nova promessa de salvação do ser humano, ditando os critérios da ciência e da vida moderna em detrimento da religião e da metafísica como acrescenta Santos Filho (2000). Além disso, a Universidade moderna deixa de ficar atrelada à Igreja e vincula-se ao poder do Estado, surgindo, então, a universidade pública estatal e a universidade privada laica.

Emergem alguns modelos de estruturação do Ensino Superior, mas destacamos dois: o influenciado pelo Iluminismo de corte idealista, tendo a Razão como ideia mestra, representado pelo modelo alemão e o respaldado pelo Iluminismo de corte positivista, no qual há o Estado como ideia mestra, sendo o modelo francês um representante. Neste, a Universidade é regida pelo Estado e passa a depender de recursos públicos o que proporciona o estabelecimento da Universidade ao serviço estatal. Assim,

a orientação da universidade francesa, sob o regime napoleônico, seria sinalizada pelos interesses do Estado, que a estruturou centralmente e a pôs a serviço da formação dos profissionais dos quais este mesmo Estado necessitava. A orientação básica da universidade napoleônica era a utilidade e não a ciência neutra e independente, como era o caso da universidade alemã que se reservou a liberdade de ensino e pesquisa (Goergen, 2000, p. 122).

Junto com a supremacia da razão emerge a hegemonia do indivíduo e da liberdade individual. No contexto universitário, surge a liberdade acadêmica do professor (de pesquisar e

ensinar) e do estudante (de aprender). Pautando-se nestes pressupostos, a Universidade moderna de Berlim apresenta os seguintes princípios: (a) autonomia, (b) pesquisa, (c) indissociabilidade entre ensino e pesquisa e (d) integração dos conhecimentos. Desse modo, há a fragmentação e multiplicação das disciplinas e das especializações científicas, suscitando o aparecimento do departamento na universidade e a busca da interdisciplinaridade na pesquisa e na docência como tentativa de buscar alguma articulação ou integração de conhecimentos. Destaca-se que este princípio da tradição alemã, embora distorcido, só chegou à Universidade brasileira na década de 1960, com a reforma universitária de 1968,⁹ como podemos observar com a introdução do sistema de crédito e a matrícula por disciplina (Santos Filho, 2000).

Todavia, ocorreu a crise do Estado caracterizada pelo questionamento sobre a função social deste. O princípio da racionalidade também começa a ser discutido, caracterizando uma desestabilização das bases modernas da Universidade e crescendo novos debates acerca dos caminhos a serem construídos (Goergen, 2000).

Esta crise da racionalidade evidentemente questiona o papel da universidade como regente do conhecimento, do saber, da técnica e das artes. O próprio termo universidade se deve a uma intenção de unicidade dos saberes legitimados por esta racionalidade, que agora se põe em dúvida. Assim a universidade se questiona sobre sua função, sobre sua finalidade e sobre seu espaço nos domínios intelectuais, científicos, técnicos, estéticos e políticos que se estão criando. Seu questionamento é saber que postura adotar diante dos novos parâmetros dos tempos atuais. A universidade terá que se rever para continuar assumindo um papel de liderança intelectual, crítica e científica (Pereira, 2000, p. 172).

⁹ Discutiremos adiante sobre o processo histórico do Ensino Superior no Brasil e apresentaremos as principais mudanças oriundas desta Reforma Universitária.

2.1.3. Universidade pós-moderna

A Pós-Modernidade (a partir da segunda metade do século XX) apresenta as seguintes características apontadas por Santos Filho (2000): (a) a presença ou necessidade de sistemas abertos; (b) o princípio de indeterminação na ciência; (c) a descrença nas metanarrativas e a ciência como uma metanarrativa não tem maior legitimidade do que qualquer outra; (d) o foco no processo; (e) o domínio da mídia na representação do mundo (impacto das novas formas de apresentação das informações); (f) a explosão da informação e o concomitante crescimento das tecnologias da informação; (g) o capitalismo global; (h) a humanização do mundo em todas as dimensões; (i) a integração entre Estado e economia ou mercado e tendência à hegemonia do mercado; (j) o indivíduo humano como irônico, cínico, fragmentado, esquizofrênico; (k) a queda do sujeito e nova concepção do tempo e da história (sujeito esfacelado; histórias locais e fragmentárias); (l) a complementaridade entre alta cultura e baixa cultura.

O pós-moderno não acredita na possibilidade de uma visão integradora dos conhecimentos, não aceita a visão de estabilidade da sociedade humana e não crê na utopia da integração das pessoas numa comunidade humana. Antes constata uma espécie de exacerbação do indivíduo ou da individualidade pessoal fragmentada, uma perda de qualquer princípio justificador da ligação entre as pessoas e reconhece que cada um cria os seus valores e busca os fundamentos de seus valores (Santos Filho, 2000, p. 50).

A Pós-modernidade, então, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural, fragmentação, indeterminação, desconfiança dos

discursos universais, crítica às metanarrativas, pois verdades eternas e universais não podem ser especificadas (Moraes, 2000). Mas o que isto acarreta para o campo científico e para a Universidade?

Com a descrença nas metanarrativas, a ciência passa a ser um discurso como qualquer outro, admitindo-se uma pluralidade ideológica e o convívio e o diálogo entre correntes diferentes e até mesmo contraditórias. Sem grandes narrativas legítimas, não haverá necessidade de professores para ensiná-las. Seguindo os pressupostos de um capitalismo global, a Universidade ganha um caráter planetário, ou seja, há uma tendência de as universidades centrais assumirem a produção do conhecimento e as universidades periféricas consumirem ou distribuírem o conhecimento, contrariando o projeto moderno de Educação, que acreditava no poder emancipatório e libertador do conhecimento. Não podemos nos esquecer de que serão necessários debates sobre as relações entre a Universidade, o Estado e o mercado, uma vez que é tendente a integração entre Estado e economia/mercado. Vivemos num mundo profundamente cultural, sendo tudo ao nosso redor artefato físico, simbólico ou cultural e a Universidade é uma das mais importantes produtoras e distribuidoras de conhecimento, mas não a única (Santos Filho, 2000).

Pereira (2000) aponta que o momento contemporâneo exige outra Educação, não mais balizada por uma formação universitária teórica, utilitarista e pragmatista, gerando especialistas, mas sim uma Educação que forme “indivíduos capazes de entrosamentos, de compreensão dos inter-relacionamentos de suas áreas, da mudança cultural, da globalização das atividades econômicas e políticas com seus desdobramentos para a vida das nações” (p.182).

Em suma, na Pré-modernidade há a criação da Universidade. Já a Modernidade caracteriza-se como uma fase de sua autorreflexão e de sua segunda transformação. E, na Pós-

modernidade, a Universidade encontra um momento de crise e de necessidade de nova atualização de sua identidade e de seu papel social (Santos Filho, 2000).

Emergem muitos pontos para reflexão e debate, como os fundamentos da própria pesquisa científica e do método de produção de conhecimento vigentes na Universidade e de suas implicações para o currículo e a docência. Nesta perspectiva concordamos, ecoamos e somos inquietados com os questionamentos de Moraes (2000) e de Santos Filho (2000):

Se o pós-moderno deve ser visto como a produção de pessoas pós-modernas, capazes de funcionar em um mundo socioeconômico muito peculiar, que espécie de currículo devemos ter na escola para enfrentar este desafio? De quais características da modernidade, e do currículo moderno, deveremos livrar-nos a fim de fazer com que a escola consiga se alinhar aos novos tempos? O que conservar? Quais modismos evitar? Como estabelecer a tensão e o equilíbrio entre continuidade e novidade, entre algo comum que nos dê as características culturais de uma nação e ao mesmo tempo incorporar as novas culturas emergentes? Quais valores, práticas e identidades são, em princípio, dignos de respeito e por quê? (Moraes, 2000, p. 215).

Que novas visões de conhecimento e de metodologia do conhecimento devem ser introduzidas no currículo de ensino superior? Que velhos conteúdos precisam ser descartados e que novos, incorporados nos cursos de graduação, de formação profissional e de pós-graduação? Que métodos de ensino-aprendizagem precisam ser introduzidos na universidade para viabilizar o pleno aproveitamento dos novos recursos e meios de informação? Que visão crítica dos conhecimentos e métodos do conhecimento estão recebendo os estudantes de graduação? (Santos Filho, 2000, p. 52-53).

São questões instigantes, muitas (ou quase todas) sem uma resposta, até mesmo porque o mundo é dinâmico, fragmentado e indeterminado, pelo menos nas opiniões dos concordantes com o paradigma pós-moderno. Compartilhando ou não com a ideia de que já estamos em uma pós-modernidade, superando o período moderno e seus pressupostos, é inegável o quanto esta discussão e os questionamentos e críticas defendidas por inúmeros autores constituem o contexto contemporâneo, caracterizando-se imprescindível seu debate na sociedade, principalmente nos campos educacionais como as Universidades.

Já adiantamos que não somos inteiramente adeptos da ideia da Pós-modernidade, visto que este trabalho e a pesquisa na qual se originou respaldam-se em pressupostos de credibilidade científica (que se difere de supremacia) e no posicionamento libertador e emancipatório da Educação, além de acreditarmos no princípio da autonomia, na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, na existência de sistemas que sustentem estudos e práticas, sem mencionar a importância da escola e do professor na transmissão e apropriação da produção cultural humana. Outro questionamento: se a pós-modernidade critica a ideia de metanarrativa e ideias estruturantes, ao defender a construção e consideração dos discursos também não estaria, em certa medida, pautando-se em um modelo geral de explicação?

Entretanto, também concordamos com determinadas críticas direcionadas aos modernos, a saber: (a) tecnicismo; (b) elitização do saber, da cultura e da arte; (c) supremacia da ciência sobre outros saberes humanos (supremacia pressupõe predomínio e hegemonia; acreditamos na importância do conhecimento científico que se diferencia dos demais discursos, mas ele não é o único verdadeiro ou aceitável); (d) existência de verdades absolutas; (e) padronização e homogeneização do conhecimento.

Featherstone (2000) apresenta o termo Pós-modernismo para apontar algo após ou além do moderno, criticando as limitações da modernidade; não são mais aceitas as ideias centrais dessa: progresso e desenvolvimento não são mais realizáveis. Entretanto, não sugere que estamos deixando a modernidade e entrando em uma nova era, a chamada Pós-modernidade. O pós-modernismo faz-nos pensar reflexivamente sobre tradições recebidas e a legitimidade da cultura. Não defendemos esta ideia do autor supracitado, mas apresentamo-la, pois cremos ser importante o conhecimento de outros posicionamentos para além do binarismo moderno e pós-moderno.

E nesta reflexão e discussão, a Universidade é chamada a dar suas contribuições, analisando, criticando, expondo e considerando posicionamentos. Esperamos que, com este trabalho, apesar de não ser seu objetivo guia, estejamos modestamente contribuindo para estas discussões relativas ao papel do Ensino Superior perante a sociedade.

Como já não deterá o monopólio do conhecimento e do saber, ela [a universidade] precisará redefinir algumas de suas funções históricas, bem como conceber novas funções em resposta aos desafios atuais e futuros, a fim de assegurar um papel institucional específico e imprescindível na sociedade do conhecimento e da informação que se está instaurando no mundo contemporâneo (Santos Filho, 2000, p. 58).

Para finalizar este tópico, apresentamos a afirmação de Pereira (2000) sobre não ser a razão que oprime, mas o irracionalismo; a autora propõe a interdisciplinaridade, pois esta tenta romper com a educação fragmentada, conduzindo a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar, a fim de não se perder de vista o sentido humano do saber. Ou seja, não é necessário o consenso, mas a abertura ao debate e ao desenvolvimento científico, pois como diz Santos Filho (2000, p. 56), “o espírito de intolerância e de doutrinação constitui a negação do espírito

universitário” e é nesta perspectiva que baseamos nossos questionamentos e apontamentos neste trabalho.

Desse modo, prosseguimos com a discussão iniciada sobre a relação Universidade e Pós-modernidade e consideramos imprescindível agregar ao debate o neoliberalismo, uma ideologia que está imbricada, segundo Chauí (2001), com a também ideologia pós-moderna, caracterizada por sua fragmentação econômica-social, incerteza e violência institucionalizadas pelo mercado.

2.1.4. Pós-modernidade, Universidade e neoliberalismo

Goergen (2000) salienta que não mais a Igreja ou o Estado regem a Universidade; agora o caráter de dependência está passando para o mercado em um mundo dominado pelo símbolo e pela virtualidade, ou seja, desenha-se uma nova realidade marcada por um novo conceito de economia que tem como fator produtivo principal o conhecimento. Nesta perspectiva, Chauí (2001) aponta quatro traços desta situação, caracterizada como pós-moderna: insegurança, dispersão, medo e o sentimento do efêmero, sendo este último ligado à mudança sofrida no setor de circulação das mercadorias e do consumo, isto é, não se vendem e compram mercadorias, mas o símbolo delas – consumo veloz e descartável de imagens rapidamente substituíveis.

A Universidade foi sendo construída e ordenada por diferentes interesses hegemônicos do poder: originariamente como comunidade de mestres e alunos; foi sustentada por estes últimos porque se legitimava com eles e era o seu interesse. Este fenômeno repetiu-se, posteriormente, com relação à Igreja e ao Estado. Mas, com a crise do Estado e as mudanças já apresentadas nos campos da economia, política e informação, surge o neoliberalismo.

Chauí (2001, p. 22-23) expõe de forma clara como se interligam o paradigma pós-moderno e a ideologia do neoliberalismo:

Por ser ideologia da nova forma de acumulação do capital, o pós-modernismo relega à condição de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade: as ideias de racionalidade e universalidade, o contraponto entre necessidade e contingência, os problemas da relação entre subjetividade e objetividade, a história como dotada de sentido imanente, a diferença entre natureza e cultura etc. Em seu lugar, afirma a fragmentação como modo de ser da realidade; preza a superfície do aparecer social ou as imagens e sua velocidade espaço-temporal; recusa que a linguagem tenha sentido e interioridade para vê-la como construção, desconstrução e jogo de textos, tomando-a exatamente como o mercado de ações e moedas toma o capital; privilegia a subjetividade como intimidade emocional e narcísica, elegendo a esquizofrenia como paradigma do subjetivo, isto é, a subjetividade fragmentada e dilacerada; define a filosofia, a ciência e a arte como narrativas, isto é, como elaborações imaginárias de discursos auto-referidos. Realiza três grandes inversões ideológicas: substitui a lógica da produção pela da circulação, substitui a lógica do trabalho pela da comunicação; e substitui a luta de classes pela lógica da satisfação-insatisfação imediata dos indivíduos no consumo.

No neoliberalismo, muitas funções do Estado passam a outras instituições. Goergen (2000) e Chauí (2001) afirmam que ao Estado são designados os setores considerados essenciais à sociedade, como educação e saúde, no entanto as responsabilidades daí provindas são passadas para o setor privado, não mais sendo exclusividade estatal, pois há a hegemonia mercadológica e são cedidos aos interesses das elites que passam a explorá-los economicamente. Como a Universidade se constitui neste contexto a partir destes princípios?

Chauí (2001) aponta que, como a responsabilidade da Educação não é mais exclusiva do Estado, o setor de serviços faz com que aquela não seja considerada como um direito; além disso, a Educação passa cada vez mais a ser um serviço privado ou privatizado e menos um serviço público. Isto leva ao esvaziamento da Universidade com relação a algumas funções outrora exclusivas desta, como a produção do saber e a formação profissional, sem mencionar que o Ensino Superior volta-se ao mercado tanto para buscar recursos quanto como referencial de desempenho e produtividade (Goergen, 2000).

Aqui podemos refletir por exemplo sobre a responsabilização de recursos de pesquisas e produção de conhecimento pelo setor privado, não sendo raro o financiamento e a construção de laboratórios em IES públicas por empresas transnacionais ou que se pautam nos pressupostos capitalistas, havendo até mesmo uma desresponsabilização pelo Estado e um compartilhamento de responsabilidade com empresas privadas pelo desenvolvimento e manutenção do Ensino Superior.

Qual o lugar e o papel da Universidade nesta realidade? Com o quê ou com quem está comprometida? Quais são os objetivos deste contexto de ensino, afinal? Como fica a formação política e crítica dos estudantes? Ela ocorre ou há um predomínio por uma formação tecnicista pautada pelos ditames mercadológicos? Como ficam a autonomia e a independência crítica das Universidades? “Pode esta instituição ser sacrificada sem maiores consequências para o futuro da sociedade e da nação no altar do mercado, o novo e todo-poderoso deus da sociedade capitalista?” (Goergen, 2000, p. 142). Como a Universidade enfrentará esta nova realidade?

Goergen (2000) lembra-nos que estas questões e as mudanças daí provindas irão afetar a sala de aula, o relacionamento professor-aluno, as disciplinas com seus conteúdos e divisões, as bibliotecas com seus livros, os processos e os temas das pesquisas, a preparação para o emprego.

Fortifica-se cada vez mais o paradigma científico pautado pela relação universidade-empresa, permanentemente orientado pelo princípio da utilidade.

Na verdade, exige-se cada vez mais insistentemente que a universidade se submeta às leis do mercado. Com isso, tenta-se condenar a universidade à histeria do fazer, sacrificando seu espaço reflexivo que, desde o início (ou, pelo menos, na sua formulação idealista), foi um dos seus principais encargos. Relacionada incondicionalmente ao mercado, a universidade submete-se aos parâmetros da ordem estabelecida. Esta ordem é colocada como inquestionável, como necessária ou pelo menos inevitável (Goergen, 2000, p. 147).

A Universidade passa a ser considerada como uma organização social e não como uma instituição social. Chauí (2003) aponta que uma organização é balizada por sua instrumentalidade, pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito/eficácia. Já a instituição percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Assim, como organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva, visto que está privatizada, isto é, “a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade *pública* produz um conhecimento destinado à *apropriação privada*” (Chauí, 2003, p. 8, destaque da autora).

Giroux (2010) afirma que o Ensino Superior em várias partes do mundo está subjugado por forças políticas e econômicas que desejam converter as instituições educativas em estabelecimentos empresariais, definidos por identidade, missão e fins lucrativos. Ao considerar as universidades norte-americanas, o autor supracitado aponta que o Ensino Superior está sendo

balizado como um espaço de consumo, sendo valorizadas as ideias instrumentais e que atraíram financiamento externo, conseqüentemente, deixando de ser um espaço de diálogo crítico, análise e interpretação, algo não muito diferente de nosso contexto brasileiro.

Considerando estes pontos e pautando-se na ideia que o processo de globalização estimula a competição, levando os Estados nacionais a investirem ou buscarem este investimento em Educação como recurso para melhorar a competitividade de suas indústrias e negócios, Featherstone (2000) discute o conceito de *McUniversidade*, pautada em princípios fordistas objetivando o gerenciamento de um produto de massa, isto é, há uma grande expansão dos números dos alunos, sendo empregados os critérios de eficiência para medir e avaliar o desempenho da Universidade e de seus atores.

Sobre a avaliação acadêmica e as exigências por quantidade de publicações, lembrando que quantidade pode exprimir pouca qualidade e pouca inovação, Chauí (2003, p. 10) aponta que

a) os chamados processos de avaliação da produção acadêmica, dos quais dependem a conservação do emprego, a ascensão na carreira e a obtenção de financiamento de pesquisas, são baseados na quantidade de publicação de artigos e do comparecimento a congressos e simpósios; b) a quantidade de “pontos” obtidos por um pesquisador também depende de que consiga publicar seus artigos nos periódicos científicos definidos hierarquicamente pelo *ranking*; c) os grandes centros de pesquisa só conseguem financiamentos públicos e privados se continuamente “provarem” que estão alcançando novos conhecimentos, uma vez que a avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade (outro sinal de nossa heteronomia).

Instigados por esta discussão, emergem algumas reflexões. Ainda é bastante difundido um discurso de que a Educação é um direito, mas esta afirmação mostra-se esvaziada diante da nossa realidade na qual a ideia de direito, própria da democracia, nos leva a pensarmos sobre privilégios e carências. É sabido que a Educação brasileira é caracterizada por um funil, isto é, quanto mais superior o nível de ensino, menor o número de sujeitos que ali podem estudar. O que os contextos social, econômico, histórico e cultural nos dizem? Estes são considerados? Não é raro depararmos com o discurso do individualismo e do merecimento por estar cursando o Ensino Superior. A Educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço a ser contratado ou uma situação a ser conquistada exclusivamente por capacidades individuais.

Não podemos esquecer, nesse ínterim, que a Educação passa a ser vista como uma mercadoria, mais especificamente conforme os princípios do neoliberalismo, que impulsiona o consumo de símbolos e imagens, sendo estimuladas a venda e o consumo do símbolo da Educação. É-nos vendida e compramos a imagem do graduado, profissional formado e de sucesso, considerado a partir dos pressupostos do lucro e do reconhecimento mercadológico. Há a construção de um simbolismo sobre a formação profissional, por vezes delegada como responsabilidade unicamente nossa, seja uma formação continuada, um aperfeiçoamento ou uma pós-graduação. É necessária a qualificação para estar no mercado, cumprindo os princípios do individualismo, da empregabilidade e das demandas neoliberais de consumo.

Se a Educação, ou os simbolismos desta, é uma mercadoria a ser consumida, surgem os estabelecimentos nos quais será comercializada. As instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, passam a ser encaradas como organizações, conforme apontado anteriormente, que se pautam nas leis de mercado, no utilitarismo e valor econômico e nos princípios de competitividade, lucro e eficiência. Além disso, não podemos nos esquecer de que essa situação corrobora certo 'ranqueamento' de *status* de algumas profissões, fato que se torna moeda nas

transações mercadológicas e na busca por uma formação instrumentalista e exclusivamente técnica, e se possível, rápida. Desse modo, considerando a relação entre pós-modernidade, tecnologia e mercado, ao estabelecermos como objetivo a formação de profissionais aptos e qualificados a viverem em um mundo efêmero, capazes de se sobressair em neste contexto de competitividade, podemos estar simplesmente fortalecendo a lógica neoliberal. Que formação queremos? Que transformações devem ser buscadas?

Ressaltamos também que, a nosso ver, há riscos em meramente defender uma Educação crítica como preparação para a mudança, e nisto simplesmente respondermos e reforçarmos o modelo/sistema mercadológico da adaptação e responsabilização prioritária do sujeito sobre sua formação. Um indivíduo pronto e apto para trabalhar e realizar diferentes atividades a fim de quê? Obter lucro para alguém? Ainda não há ideias neoliberais neste pensamento? Pode haver alienação em discursos pretensamente críticos, pois o rótulo de criticidade não garante o poder de conscientização e transformação tão próprias do posicionamento crítico. Sim, há até mesmo a deformação de termos como formação crítica objetivando a manutenção de princípios mercadológicos de lucro e comercialização. Quem nunca se deparou com uma instituição que usa *slogans* ligados a uma formação crítica e cidadã para não mais do que vender a imagem de uma “boa educação”?

Vivemos também em um momento no qual muito se discute sobre a expansão universitária, mas expandir para quê e quais são os compromissos desta expansão? Objetivamos uma sociedade que poderá se transformar a partir da conscientização e da emancipação tão próprias da Educação ou estamos apenas ampliando mercado e aumentando a concorrência? Expansão universitária a serviço de quem? Que profissionais e cidadãos estamos formando ou visando formar? Formação para além do tecnicismo? Mudança dos sentidos para o Ensino Superior; antes muito ligado ao sucesso e “subida na vida”, mas e hoje? Se não é mais um lugar

de formação das elites, por que muitos dos pressupostos direcionam-se à manutenção de um sistema elitizado? Quais os sentidos do Ensino Superior? Por que uma reforma universitária? Buscamos eficiência e educação de qualidade? Mas o que é isto? Onde fica a formação ética, política, crítica e cidadã no contexto do Ensino Superior?

Além disso, não podemos esquecer-nos dos processos de avaliação aos quais estão submetidos o Ensino Superior e seus atores. Encaramos cada vez mais uma avaliação que visa mensurar eficiência, formação técnica e produção em números em detrimento de uma avaliação que busca qualitativamente conhecer as realidades concretas e a partir delas propor mudanças para um Ensino Superior comprometido com o processo de humanização e de cidadania. Os instrumentos medem o quê? Como são utilizados os *rankings* de produção e de qualidade?

Na contemporaneidade, “que se orienta cada vez mais pelas leis mercadológicas da produtividade e do lucro, como se coloca o papel da universidade? Ou, indagando de forma mais provocadora: neste contexto, a universidade ainda tem alguma função?” (Goergen, 2000, p. 148). A Universidade propicia este debate e busca por construções que possam minimamente responder a estas indagações? Muito da forma como o Ensino Superior se estrutura e se apresenta deriva-se de como ele se organiza curricularmente, sendo que nem tudo está explicitado, mas sim se constitui como currículo oculto. Acreditamos ser enriquecedor para nossa conversa bem como para nossos questionamentos delongarmo-nos um pouco mais neste conceito.

Partindo das discussões feitas até aqui, destacando a questão da Universidade como local privilegiado de formação profissional, pessoal, ética, crítica e política, e considerando as relações dialéticas estabelecidas com os pressupostos capitalistas de mercado que se pautam em eficiência, priorizam aspectos quantitativos em detrimentos de qualitativos, entre outros pontos, pensamos ser interessante uma brevíssima discussão sobre o currículo, em particular o currículo oculto, já

que ele é utilizado para balizar a organização e funcionamentos das IES e, conseqüentemente, a formação de seus alunos.

Moraes (2000) afirma que o currículo veicula o que foi escolhido ou considerado importante a ser transmitido e ensinado, geralmente uma escolha de uma classe dominante, excluindo e negligenciando outras visões. Além disso, destaca sua mobilidade, pois as representações da história e cultura de uma sociedade mudam com o tempo, porque refletem valores contemporâneos e interesses especiais. Portanto, “o currículo constitui-se num dos principais veículos de definição e transmissão cultural, por isso há tantas lutas em torno de qual tipo de conhecimento deve ser veiculado” (Moraes, 2000, p. 226).

Os conhecimentos organizados nos currículos podem representar ideologias e posicionamentos dos interesses dominantes de uma sociedade. Mas se faz necessário não simplesmente alterar os currículos, mas as lógicas que os sustentam, bem como considerar e reconhecer a função do currículo oculto, definido por Giroux e Penna (1997, p. 57) como “as normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula”. Esses autores ainda afirmam que este currículo orienta e influencia praticamente todos os aspectos da experiência educacional, oferecendo, na verdade, um possível direcionamento para a análise da mudança educacional.

A partir disto, podemos questionar: o que se ensina e se aprende nas Universidades? Quais são as ideologias embutidas no sistema curricular, nos estilos pedagógicos e no sistema avaliativo? É necessário buscar a eliminação do currículo oculto, como apontam Giroux e Penna (1997)? Acreditamos que seja importante pensar em um currículo que privilegie a formação política e cidadã, um “currículo libertador”, como apontam Freire e Shor (1987) citado por Guzzo (2007), que leve alunos e professores à crítica da realidade.

A partir do texto de Guzzo (2007), refletimos sobre a importância de uma formação crítica e política que propicie a conscientização e o rompimento com práticas que corroboram os pressupostos neoliberais. Desse modo, diferentemente de Giroux e Penna (1997), acreditamos que o currículo oculto pode ser uma destas práticas, pois ele se caracteriza pelas normas e valores ensinados-aprendidos que não são declarados. Mas isto não significa que sempre será pautado em pressupostos de uma ideologia neoliberal, pois pode ocorrer exatamente o oposto: existir um currículo oficial balizado pela produção e eficiência e um currículo oculto que questiona e não legitima este posicionamento.

Até aqui, discutimos os conceitos referentes à Universidade, seus processos históricos e como, contemporaneamente, está pautada em pressupostos ideológicos neoliberais. Considerando isto, alguns autores afirmam que há uma crise no Ensino Superior. Como se caracteriza esta crise?

2.1.5. Universidade em crise: outra Educação Superior é possível?

Giroux (2010) e Featherstone (2000) discutem sobre uma crise na Universidade. O primeiro autor destaca alguns pontos que caracterizam a crise no Ensino Superior: (a) cortes orçamentais, (b) diminuição da qualidade, (c) redução do corpo docente, (d) reformulação do currículo para se adaptar às necessidades do mercado, (e) líderes corporativos contratados como reitores de universidades, (f) muitos docentes de carreira são substituídos por professores contratados por tempo determinado com a assinatura de contratos de trabalho, (g) os alunos são tratados como clientes, (h) a aprendizagem é cada vez mais definida em termos instrumentais, em detrimento de um conhecimento crítico.

Para Featherstone (2000), a crise na universidade está relacionada à diminuição de sua autoridade para exprimir-se e decidir sobre si mesma, havendo um aumento de interferências externas que cada vez mais preenchem esta função. Assim como Giroux, ele também aponta alguns fatores ligados à crise: (a) exigências para que os currículos tornem-se mais relevantes para os negócios e a indústria, (b) transformações no trabalho e carreira docente, sendo que as atividades da universidade, entre elas da docência, estão cada vez mais sujeitas a controle e avaliação, diminuindo a segurança nos empregos dos professores, principalmente no ensino privado com trabalhos temporários e baixa remuneração, (c) a crescente avaliação por desempenho do ensino e da pesquisa, forçando os docentes a ensinarem dentro de modalidades padronizadas e a publicar mais, (d) o crescente gerenciamento e emprego de estratégias gerenciais para fiscalizar e controlar os acadêmicos e efetuar o corte e o *marketing* da universidade, (e) a crescente vigilância e avaliação de controle de qualidade baseados em critérios quantitativamente mensuráveis de toda comunidade acadêmica, (f) investir pesadamente em Educação pode não beneficiar necessariamente o Estado nacional, quando as pessoas nas quais ele investiu tornam-se cada vez mais móveis e podem decidir ir para outro lugar para trabalhar.

Para Fernandes (1974, p. 40),

a propalada crise da universidade não é outra coisa senão um efeito do caos reinante na sociedade, da sua falta de integração nacional em bases democráticas e de sua impotência diante de minorias privilegiadas, prepotentes e egoístas, que monopolizam o poder e impõem arbitrariamente a sua vontade, como se ela fosse o querer coletivo da Nação.

A partir disto, emergem e/ou reaparecem alguns questionamentos: quais as razões e sentidos das avaliações dos discentes e docentes das universidades? Qual o referencial para avaliar? Como são construídos e analisados os instrumentos utilizados? O que muda tendo a meritocracia como princípio de funcionamento? Sobre as exigências e cobranças quanto à publicação, o que é esperado, quantidade de publicação ou qualidade de ensino e pesquisa? E a extensão nisto tudo? Como se materializa no contexto do Ensino Superior o tripé ensino, pesquisa e extensão? Ensino de qualidade, mas o que é qualidade? Como lidar com a Educação vista cada vez mais como mercadoria, regida pelas leis de mercado e comércio, e as universidades como empresas que fazem propaganda a partir de valores de mensalidades ou rapidez dos cursos? Onde fica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem? E a formação humana, estética, ética, política, crítica e cidadã?

Concordamos com Giroux (2010, p. 31) quando afirma que “o que é particularmente perturbador é que o ensino superior, ao invés de defender os ideais de uma democracia forte e a importância de educar cidadãos empenhados e críticos, tornou-se um baluarte ideológico de valores, práticas e interesses corporativos”. E com este sentimento, somos incitados a refletir sobre outras possibilidades de se pensar, viver e construir o Ensino Superior.

Diante da realidade concreta problematizada anteriormente, na qual a Universidade baseia-se em pressupostos neoliberais, mercadológicos, de formação meramente técnica e instrumental em detrimento de sua função social na formação de cidadãos e profissionais críticos e éticos, concordamos com diferentes autores (Chauí, 2001; Chauí, 2003; Fernandes, 1974; Giroux, 2010; Goergen, 2000) que afirmam a necessidade de repensar este contexto de ensino-aprendizagem e formação profissional.

Giroux (2010) aponta a importância e a necessidade de se repensar o Ensino Superior visando uma instituição que rompa com os interesses econômicos e políticos partidários,¹⁰ mesmo que para isso seja necessária toda uma reformulação. Desse modo, defende a “retomada da universidade”, isto é, a necessidade de um posicionamento dos educadores e dos demais atores deste contexto sobre a finalidade, o significado e o papel do Ensino Superior, que exerce, possibilita e participa da formação dos estudantes de forma não mais propagandística ou exclusivamente tecnicista. A Universidade deve ser um espaço de diálogo, crítica e compromisso, assumindo a luta para preservar e ampliar as condições nas quais pensamentos e práticas estejam sob os imperativos democráticos de igualdade e justiça; não sendo administrada como um negócio.

É importante reivindicar o Ensino Superior como um lugar de práticas morais e políticas, cujo objetivo é não apenas introduzir os estudantes no grande arcabouço de ideias e de tradições intelectuais diversas, mas também envolver na sua prática esses corpos de conhecimento herdados mediante o diálogo crítico, a análise e a compreensão (Giroux, 2010, p. 32-33).

Chauí (2001) afirma que a cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de luta e defende que a democracia é inseparável da ideia de espaço público, isto é, incita a uma Universidade pública que sedie o conflito e permita a vivência democrática. Para tanto, a autora (Chauí, 2003) destaca alguns pontos que a nosso ver constituem, condicionam e possibilitam a mudança da Universidade pública e não apenas pela perspectiva da formação e da

¹⁰A Universidade é um espaço político no sentido de sediar fenômenos sociais, históricos e culturais. O que é criticado pelo autor é o fechamento ao debate e à criticidade e a adoção de um único viés ideológico.

democratização: (a) colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização, recusando a privatização dos conhecimentos, sendo a Educação Superior um direito do cidadão; (b) definir a autonomia universitária pelo direito e pelo poder de estabelecer suas normas de formação, docência e pesquisa; (c) desfazer a confusão atual entre democratização da Educação Superior e massificação; (d) revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada “avaliação da produtividade”, realizada quase que exclusivamente de maneira quantitativa; (e) revalorizar a pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados; (f) a valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim; (g) adotar uma perspectiva crítica muito clara tanto sobre a ideia de sociedade do conhecimento quanto sobre a de educação permanente, tidas como ideias novas e diretrizes para a mudança da Universidade pela perspectiva da modernização.

Fernandes (1974, p. 25) ao analisar criticamente a proposta da Reforma Universitária brasileira de 1968, assunto discutido mais detidamente no próximo capítulo, salienta que “sem revolução democrática é impossível qualquer reforma universitária, pois a nova universidade só poderá ser alimentada e crescer através de uma ordem social democrática bastante forte para se impor como denominador geral da vontade do povo brasileiro”. Além disso, alerta que “todos sabemos quão grandes e complexas são as dificuldades contra as quais lutamos. Não podemos dar um salto milagroso. Nem por isso devemos institucionalizar a mediocrização como condição normal da vida universitária” (Fernandes, 1974, p. 35).

Para Goergen (2000), a Universidade tem que atentar-se para não se fechar sobre si mesma, isolando-se da realidade social, econômica e política. Todavia, também não pode render-

se à economia e ao mercado, perdendo sua autonomia crítica; isto em um contexto no qual vem ocorrendo a fragmentação do conhecimento que se estrutura rigidamente em disciplinas que os estudantes vão absorvendo em obediência à lógica de contabilidade acadêmica, ao crédito, e às notas. Assim, a Universidade precisa recuperar sua refletividade, bem como sua criticidade, assumindo seu papel na reconstrução de uma sociedade mais ética e cidadã.

Em vez de submeter-se ao sistema, deve submeter o sistema ao debate. A universidade do fazer, sempre disposta a atender às exigências do ativismo e dos resultados, abre mão de uma de suas mais eminentes tarefas, que é a de refletir criticamente. Não se trata, evidentemente, de negar a participação da universidade, por intermédio do ensino e da pesquisa do processo produtivo, mas de não fazê-lo servilmente e sem questionamento (Goergen, 2000, p. 156).

Acreditamos ser possível uma Universidade diferente que não se subjugue acriticamente aos princípios de uma sociedade mercadológica pautada pelos valores da eficiência, efemeridade, individualismo e meritocracia. Conforme afirma Marinho-Araujo (2009), a Educação Superior é um fenômeno dinâmico, porém temporal, social e histórico, que se constitui por vezes como modalidade de ensino que participa ativamente de processos que incidem na formação cidadã de seus atores, enfatizando um compromisso ético e político para além da competência profissional. Propicia, além das questões ligadas ao ensino-aprendizagem, a conscientização de sujeitos responsáveis e críticos acerca do seu contexto nas dimensões social, política, econômica, ética e cultural.

2.2. Ensino Superior no Brasil: processualidades sócio-históricas

A partir da discussão apresentada a respeito da constituição do Ensino Superior, aprofundar-nos-emos nas questões sobre a Universidade no Brasil, visto que nosso objetivo é conhecer as práticas dos psicólogos escolares circunscritas neste contexto. Em consonância com os questionamentos e apontamentos sobre um Ensino Superior emancipatório que busca uma formação ética, crítica e cidadã, Bisinoto e Marinho-Araujo (2010) refletem sobre a Educação Superior brasileira que tem se deparado com desafios de problematizar, questionar e propor mudanças referentes a concepções, processos e prioridades para assim atender sua função ética, política e social. Entretanto, resgatar o processo histórico de constituição de nosso Ensino Superior dá-nos elementos para pensarmos sobre este contexto na contemporaneidade.

Marinho-Araujo (2009) apresenta a história da Educação Superior no Brasil a partir de três grandes períodos: (a) da época colonial até a República; (b) de 1930 a 1996 e (c) de 1996 aos dias atuais. Por considerarmos esta organização clara e didática, apoiar-nos-emos nela para discutirmos mais profundamente sobre o Ensino Superior brasileiro, apenas ampliando o primeiro período até 1930 e não mais até a República (1889).

Fávero (2006) aponta considerável resistência tanto de Portugal quanto dos brasileiros para a criação de universidades no Brasil, de modo que todos os esforços empreendidos com este objetivo durante os períodos colonial e monárquico não foram bem-sucedidos. Por parte da metrópole, há a questão da manutenção do controle e da dependência cultural e política da colônia; já esta considerava mais adequado que aos interessados por este ensino, ou seja, as elites, buscassem-no em terras estrangeiras, principalmente na Europa.

Após a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, são criados alguns cursos isolados de caráter profissionalizante (Fávero, 2006; Marinho-Araujo, 2009). No Império e

mesmo após a proclamação da República em 1889, várias tentativas de criação de universidades foram feitas e todas sem êxito, sendo que somente em 1915, por meio do Decreto nº 11.530 (Brasil, 1915), considera-se a possibilidade da instituição de uma universidade, mas somente quando o Governo Federal julgasse oportuna a reunião das Escolas Politécnica de Medicina e à incorporação a estas de uma das Faculdades Livres de Direito (Fávero, 2006).

No entanto, somente após cinco anos, em 1920, é instituída por meio do Decreto nº 14.343 (Brasil, 1920) a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) conforme disposto no decreto de 1915. À URJ foi assegurada autonomia didática e administrativa, sendo assim, a primeira universidade brasileira oficialmente criada (Fávero, 2006).

A partir dos anos 1930, emergem reformas de ensino que objetivavam a modernização do país por meio da formação de elite e na capacitação para o trabalho. Sobre este período, Fávero (2006), apresenta-nos alguns eventos e medidas importantes realizadas pelo Governo Federal, dentre os quais destacamos:

- (a) Promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Brasil, 1931a) (Decreto-lei nº 19.851/31): incentivava a integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária, estando dependentes da administração superior. Além disso, firmava uma estruturação em cátedra, isto é, unidade operativa de ensino e pesquisa docente entregue a um professor.
- (b) Criação do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1931b) (Decreto-lei nº 19.850/31);
- (c) Instituição da Universidade do Brasil (UB) pela Lei nº 452/37 (Brasil, 1937): no momento desta instituição não há referência nem incentivo ao princípio de autonomia, ocorrendo, por exemplo, a escolha dos reitores e diretores de ensino diretamente pelo presidente da República. Vale mencionar, até mesmo tendo em vista o contexto

político e histórico da época, a proibição aos professores e alunos de expressarem-se político-partidariamente. Com o processo de redemocratização do país a partir de 1945 com o fim do Estado Novo, no entanto, concede-se maior autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar a Universidade do Brasil e o reitor passa a ser nomeado pelo Presidente da República a partir de uma lista tríplice votada pelo Conselho Universitário.

Fávero (2006) aponta um significativo crescimento no número de universidades nesse período; no entanto, salienta a existência de grande preocupação com a formação profissional em detrimento da pesquisa e da produção de conhecimento. Além disso, outras questões começam a surgir, propiciando a mobilização estudantil que exigia do governo medidas para solucionar os problemas educacionais mais graves, originando a criação, pelo Decreto nº 62.937, de 02 de julho de 1968 (Brasil, 1968), do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a crise da Universidade, “visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968).

O GT foi constituído por técnicos, educadores e cientistas reconhecidos e de grande prestígio, podendo realizar uma obra marcante que possibilitaria novos e instigantes caminhos para o Ensino Superior brasileiro. Todavia, conforme apresenta-nos Fernandes (1974), o trabalho do GT encontrou três grandes obstáculos: (a) o curto prazo de trinta dias de funcionamento; (b) constituírem-se a partir do mandato de um governo oriundo de um golpe de Estado militar que legitimava a vontade dos círculos conservadores; (c) falta de sincronia, uma vez que contava com intelectuais de diferentes áreas, e não teve tempo nem motivação para chegar a uma visão consensual sobre a Universidade. Assim, uma reforma universitária com possibilidades de

constituir-se com uma grande reestruturação educacional reduziu-se a medidas parciais e instrumentais que visavam maior eficiência e objetividade.

Fávero (2006) pontua que o Relatório produzido pelo GT destacava uma Universidade brasileira ainda organizada à base de faculdades tradicionais, permanecendo retrógrada e incapaz de oferecer produto universitário diversificado que satisfizesse às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. Para tanto, foram propostas algumas medidas, como: (a) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (b) extinção das cátedras e estruturação em departamentos; (c) vestibular unificado; (d) sistema de créditos; (e) matrícula por disciplina; (f) carreira do magistério; (g) sistema acadêmico com implementação de universidades em detrimento de cursos isolados; (h) desenvolvimento da pós-graduação (Fávero, 2006; Marinho-Araujo, 2009).

Fernandes (1974, p. 3-4) faz duras críticas sobre a Reforma Universitária de 1968:

É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro.

No ano de 1996, há um importante fato para o Ensino Superior no Brasil, a promulgação da LDB (Brasil, 1996) como marco legal do sistema de Educação Superior e em 2006, o Decreto nº 5.773 (Brasil, 2006) que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

No que se refere à Educação Superior, a LDB (Brasil, 1996) define como algumas das finalidades deste nível de ensino: (a) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, (b) formar profissionais graduados nas diferentes áreas de conhecimento, (c) incentivar a investigação científica visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do entendimento do homem e do meio em que vive, (d) divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos por meio do ensino, de publicações e de outras formas possíveis, (e) prestar serviços à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade e (f) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Além disso, define que a Educação Superior será desenvolvida em instituições de ensino superior (IES), públicas ou privadas, que poderão oferecer cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e de extensão.

Nesta perspectiva, o sistema federal de Ensino Superior, de acordo com o Decreto nº 5.773 (Brasil, 2006), compreende as instituições federais de Educação Superior (IFES), as instituições de Educação Superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de Educação Superior. Tais instituições poderão ser organizadas em faculdades, centros universitários e universidades. Além disso, ressaltamos que este decreto, alterando o 1º artigo do Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004 (Brasil, 2004a), define os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior pluricurriculares,

especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, é definido que as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES.

De maneira geral, para Marinho-Araujo (2009), este período é caracterizado pela internacionalização no sistema de Educação Superior, respondendo a uma demanda por uma universidade de massa, sendo o Ensino Superior visto como possibilidade de ascensão social. Além disso, a autora problematiza a diversidade de concepções acerca deste contexto, suas funções e seus objetivos, emergindo um sistema complexo e expandido e questiona: afinal, a Educação, mais especificamente a Superior, é um bem público ou um serviço comercial?

O atual contexto da Educação Superior no país – expansão da oferta e aumento de matrículas contrapondo com uma cobertura de matrículas ainda muito aquém do necessário, vagas ociosas e aumento de inadimplência –, mostra que, atrelada à expansão e modernização do ensino superior, a oferta não vem garantindo o compromisso com uma qualidade acadêmica necessária à formação competente e comprometida socialmente (Marinho-Araujo, 2009, p. 169).

Há, a partir da década de 1990, um predomínio mundial da concepção de Educação Superior de caráter neoliberal, ou seja, uma Universidade voltada para o mercado, eficiente e racional. Segundo Chauí (2001), a Universidade brasileira absorve e exprime algumas ideias de práticas neoliberais, como: (a) avaliação universitária desconectada com a situação da Educação Básica; (b) avaliação acadêmica pelos critérios quantitativos da titulação e das publicações; (c)

aceitação do critério de distribuição dos recursos públicos para pesquisa a partir da ideia de “linhas de pesquisa”, critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes laboratórios e com grandes equipes de pesquisadores, mas que não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental; (d) privatização e terceirização da atividade universitária.

Assim, as universidades encontram-se institucionalizadas de maneira a reproduzir os aspectos autoritários da sociedade brasileira, pois nelas encontramos o reforço: (a) da carência, do privilégio e das desigualdades nos corpos discente e docente; (b) da perda de identidade e de autonomia pelo corpo docente; (c) dos privilégios e da heteronomia no caso dos financiamentos privados às pesquisas; (d) do poder burocrático e da perda da ideia de serviço público aos cidadãos, no caso do corpo administrativo; (e) da submissão dos conhecimentos à lógica do mercado; (f) da privatização do que é público; (g) da submissão à ideologia pós-moderna que subordina as pesquisas ao mercado veloz da moda e do descartável; (h) dos padrões autoritários, oligárquicos e violentos da sociedade brasileira pela ausência de controle interno da universidade por ela mesma e pela ausência de verdadeira prestação de contas das atividades universitárias à sociedade (Chauí, 2001).

Continuando sua análise sobre o Ensino Superior brasileiro, Chauí (2001) apresenta-nos outras situações que vêm ocorrendo em nossas universidades: (a) ensino público a serviço das classes e grupos mais abastados; (b) aceitação cada vez maior da separação entre docência e pesquisa; (c) aceitação que os títulos universitários funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-las integralmente; (d) graduação para formação rápida, técnica e instrumental de uma mão de obra com diploma universitário; (e) pós-graduação como funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira

formação universitária; (f) tendência à aceitação acrítica da privatização das pesquisas, perdendo de vista o papel público do trabalho de investigação.

Diante destes apontamentos, realizamos algumas reflexões. Primeiramente, problematizamos o papel e a função do Ensino Superior em nossa realidade concreta. Historicamente, vimos que a institucionalização e desenvolvimento da Universidade no Brasil foram marcados pelo objetivo de uma formação profissional, principalmente técnica, que respondesse às demandas de uma sociedade pautada por modos de funcionamento que respaldassem interesses de uma minoria elitista. Contemporaneamente, podemos perceber este movimento nos processos de constituição do Ensino Superior como uma organização que segue os critérios de eficiência e produtividade, ou seja, os pressupostos mercadológicos de lucro e desigualdade.

Neste contexto, uma formação humana ética e cidadã, por vezes, não é considerada. Isto leva-nos a pensar nas relações dialéticas que a Universidade estabelece com a sociedade de modo geral, pois encontramos ali muito do que vivemos em outras situações. Concordamos com Serpa e Santos (2001, p. 29) ao afirmarem que é “evidente que uma instituição de ensino superior não pode contentar-se apenas com o desempenho acadêmico, a frequência escolar e a formação profissional dos seus estudantes, tendo em vista que é de sua responsabilidade a formação integral do ser humano”. Mas que formação pessoal e profissional queremos?

Encontramos nos textos legais que fundamentam o Ensino Superior brasileiro, bem como nos documentos da maioria das IES, a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ponto já discutido na Reforma de 1968. Entretanto, presenciamos valorização exageradamente diferente entre tais pressupostos. Por exemplo, vivenciamos um momento de extremo incentivo das atividades de investigação e suas publicações, de modo que estas

constituem grande parte e de maneira efetiva os critérios referentes ao desenvolvimento da Educação Superior.

A extensão é um meio interessante e potente de relação das questões universitárias para além dos muros acadêmicos. Os conhecimentos produzidos e discutidos nas IES chegam à sociedade de maneira geral? Chegam de que maneira quando isto acontece? Como é o acesso às questões universitárias? Que atividades e práticas da Educação Superior são valorizadas? Não é incomum o distanciamento da academia com a população. A Educação, suas práticas e suas produções continuam a ser consideradas como privilégio de poucos, perdendo-se a ideia de direito e de que aquelas fazem parte do que é público, pois até mesmo esta noção constantemente é subvertida, ocupando seu lugar pressupostos meritocráticos, individualistas e privados de maneira impositiva e não dialeticamente relacionados.

Aqui cabe problematizar os assuntos, objetivos e justificativas das investigações e construções científicas, que por momentos estão direcionados para a manutenção desta não equidade na relação sociedade e Universidade. Muitas vezes pesquisamos temas que não possuem minimamente uma importância e compromisso social. Escrevemos somente para os pares e contribuimos com o processo endógeno universitário. Consideramos não integralmente as práticas de pesquisa, ensino e extensão, bem como reforçamos a distância entre Educação Básica e Educação Superior e, nesta, corroboramos o afastamento entre graduação e pós-graduação, formando guetos que não dialogam entre si. Reproduzimos julgamentos de valores e importância sobre as áreas de conhecimento, considerando-as separadamente e não relacionadas com as diferentes ciências e saberes. Há um extremo reconhecimento das áreas tecnológicas em

detrimento das áreas humanas, visto em editais de financiamento de pesquisas,¹¹ por exemplo. O utilitarismo e o pragmatismo ganham peso.

Nesta linha, a avaliação perde gradualmente seu aspecto processual e passa a ser pautada por resultados de produtividade segundo as ideias quantitativas e meritocráticas. Encontramos na Lei nº 10.861/04 (Brasil, 2004b) a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – que tem por finalidades, ao avaliar as instituições, os cursos e o desempenho acadêmico dos estudantes, a melhoria da qualidade da Educação Superior, orientando sua expansão, o aumento de sua eficácia institucional e sua efetividade acadêmica e social, ou seja, a valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. Desse modo, o SINAES propõe uma análise global e integrada, mas será que ela ocorre? Como fica a processualidade avaliativa? Que critérios são utilizados? Avalia-se o quê, por quem, para quê e para quem? Marinho-Araujo (2009, p. 173-174) aponta que

A ampliação do foco da avaliação, incluindo os três grandes pilares – avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho dos estudantes –, objetiva a difusão de uma cultura de avaliação advinda da interpretação e de cuidadosa divulgação integrada de seus resultados, minimizando os riscos da construção de “ranqueamentos” e hierarquizações das instituições, e oferecendo uma imagem mais ampla e completa da qualidade da educação superior oferecida.

¹¹ Para tanto, basta ver as chamadas recentes no site do CNPq.

Todavia, encontramos uma divulgação dissociada, fragmentada e descontextualizada de resultados das etapas desta avaliação, exemplo que acontece com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Raramente os resultados deste instrumento são contextualizados dentro de um processo maior de avaliação, que constitui a avaliação institucional e dos cursos. Além disso, podemos questionar como é elaborada a prova, com quais objetivos e discutir seus limites como instrumento e na dificuldade de conseguir abarcar as diferentes abordagens e os diferentes contextos regionais que constituem o desenvolvimento de uma ciência e a formação de profissionais desta.

Contrariamente à sua proposta, observamos que o SINAES ainda não consegue realizar suas finalidades integralmente, de modo que presenciamos uma tentativa de renovar práticas de listagem/*ranking* das IES visando interesses mercadológicos, em que se sobressai o acirramento da competição e da mercadorização da Educação Superior (Marinho-Araujo, 2009), como por exemplo, a lista com as dez melhores IES segundo nota obtida pelo ENADE.

Ainda faz-se necessário discutirmos brevemente sobre a privatização da Educação, visto que, atualmente, este aspecto faz parte das discussões e da caracterização do Ensino Superior em nosso país, indicando modos de organização e funcionamento. Entendemos aqui privatização além de IES de iniciativa privada, mas considerando o financiamento de pesquisas em instituições públicas por empresas particulares e o funcionamento do Ensino Superior sob a lógica neoliberal. Bisinoto e Marinho-Araujo (2010) destacam que o Brasil está entre os países que têm a Educação Superior mais privatizada, ressaltando o fenômeno da mercadorização ou mercantilização, ou seja, a Educação como uma fonte de lucro. Neste aspecto destacamos duas questões: (a) a qualidade da Educação oferecida à população; afinal o que é uma Educação de qualidade? e (b) a valorização do princípio de mercado em detrimento do Estado e da comunidade, conforme bem discutido anteriormente.

Considerando os aspectos discutidos acima sobre o Ensino Superior no Brasil, ressaltamos ainda a questão das políticas públicas neste contexto educacional. Não é nosso objetivo aprofundar esta discussão, mas destacar este fenômeno na Educação Superior brasileira contemporânea, visto que na última década surgiram várias propostas para responder principalmente à contradição entre direito e privilégio na Educação em uma sociedade de princípios neoliberais, na qual “o autoritarismo social opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, (...) as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural ou como monstruosidade” (Chauí, 2001, p. 15).

Sob o discurso da educação para todos, surgiram as políticas de ações afirmativas, como o Programa Universidade para Todos – ProUni – Lei nº 11.096 de 2005 (Brasil, 2005), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), as cotas e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni – Decreto nº 6096 de 2007 (Brasil, 2007). Tais políticas continuam discutidas e problematizadas em nosso país. Conforme apontado por Chauí (2001), na sociedade brasileira com suas grandes desigualdades, ainda é muito polarizada a relação entre privilégio e carência, dificultando a instituição e conservação da cidadania. Nesta linha, podemos pensar nas políticas de ações afirmativas como uma tentativa de diminuir esta polarização e instaurar o direito à Educação.

Porém, programas como o ProUni e o FIES ganham contornos de favores do governo para quem, em outra circunstância, o acesso ao Ensino Superior ao qual têm direito não seria possível. São comuns argumentos referentes à capacidade/competência individual das pessoas em conseguirem chegar à Universidade e se manterem lá. Assim, bastaria o esforço pessoal para acessar o Ensino Superior, ou seja, ignoram-se completamente as falhas da formação na Educação Básica, a história de segregação e desigualdade de nosso país, eximindo a sociedade

das responsabilidades pelas condições atuais, delegando-se exclusivamente à pessoa seu sucesso ou fracasso (pressupostos organizacionais de eficiência).

Neste sentido, o discurso de Educação para todos não pode transformar-se em elemento para a manutenção das desigualdades e opressões? Algumas políticas públicas não poderão ter seus fundamentos e objetivos deturpados e funcionarem como mero assistencialismo? Não se manteriam as desigualdades? Poderá haver um descaso com a Universidade pública, favorecendo o investimento no/do setor privado? O aluno que teve acesso ao Ensino Superior por alguma das políticas de ações afirmativas, passando por uma formação meramente técnica e instrumentalista pautada no utilitarismo, já tão discutida anteriormente, não poderá reforçar o discurso de manutenção das desigualdades, uma vez que sua titulação poderá ser um critério de superioridade/privilégio? Como Freire (1987) nos fala, o sonho do oprimido pode ser transformado em tornar-se o opressor. Desse modo, é necessário pensar as políticas públicas em Educação, mas sem perder de vista quais seriam os objetivos desta, mais especificamente, a Universidade, que tem a função de formação profissional, ética, política, crítica e cidadã.

Após estas breves discussões sobre a Educação e o Ensino Superior, questionamos: o que a Psicologia tem a ver com isto? Como o psicólogo pode atuar para transformar este contexto, pois não basta conhecer e reconhecer seu modo de funcionamento (tomar consciência), mas pensar e propor práticas e ações concretas (conscientização). Mais especificamente, como a Psicologia Escolar pode atuar no contexto do Ensino Superior? Quais são as práticas que podem ali ser desenvolvidas? No próximo capítulo, aprofundar-nos-emos nestas questões.

3. Psicologia Escolar no Ensino Superior: contexto emergente de atuação

Conforme apontado anteriormente, a Educação Superior brasileira constitui-se de cursos sequenciais, de graduação e de pós-graduação *stricto e lato sensu*, oferecidos em faculdades, centros universitários, universidades, institutos superiores ou centros de educação tecnológica. Entretanto, diferentemente do que ocorre com a Educação Básica, caracteriza-se como um campo ainda pouco explorado pelo psicólogo escolar e quando este atua naquele contexto, predominantemente busca soluções para questões de adaptação à vida acadêmica e universitária do estudante.

Na Educação, incluindo o Ensino Superior, defendemos práticas de uma Psicologia Escolar numa perspectiva crítica, que ultrapassa as dificuldades escolares e as questões individuais, realizando intervenções institucionais e processuais baseadas em ações coletivas e relacionais. Conforme Meira (2003), uma concepção crítica questiona as ideologias e o imediatismo, considera as múltiplas determinações da realidade concreta e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser.

Sampaio (2010) afirma que os psicólogos escolares, ao atuarem nas IES, inclinam-se a reproduzir o que é realizado nos níveis anteriores de ensino, como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica ou de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem, não participando efetivamente para pensar o cotidiano acadêmico como espaço de formação integral dos indivíduos, persistindo na perspectiva preventiva e individual. Neste sentido, como vem ocorrendo a atuação dos psicólogos escolares no Ensino Superior?

Entre as produções da literatura nacional sobre a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior, apresentamos o trabalho de Serpa e Santos (2001) que visou identificar e caracterizar os serviços de atendimento e orientação ao discente universitário, além de verificar a existência e a

atuação do psicólogo escolar na equipe desses serviços. No entanto, apesar de apontarem que há psicólogo escolar em 75% dos Serviços de Atendimento aos Universitários (SAU), as autoras não especificam quais são as práticas consideradas como da Psicologia Escolar desenvolvidas por aquele profissional.

Outra publicação é a de Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) que investigaram a produção nacional sobre a Psicologia Escolar na Educação Superior, identificando e descrevendo os objetivos e métodos das pesquisas. As autoras pontuam que a maioria dos estudos enfoca o corpo discente e o processo ensino-aprendizagem, tendo como fonte predominante de informações estudantes iniciantes e concluintes, e objetivando, em sua maioria, estudar as mudanças cognitivas e afetivas dos alunos. Os trabalhos são contextualizados no Ensino Superior, não destacando práticas propriamente caracterizadas como da Psicologia Escolar.

Sampaio (2009) reflete sobre a possibilidade de o psicólogo escolar atuar no âmbito das políticas públicas de ações afirmativas, principalmente no que concerne ao ingresso, à convivência e à permanência dos graduandos. Além disso, critica o desconhecimento dos profissionais sobre as formas de organização do Ensino Superior, bem como de seu público. Em outro trabalho, a autora (Sampaio, 2010) analisa e critica artigos publicados até aquele momento sobre a Psicologia Escolar na Educação Superior, refletindo sobre a necessidade de construir saberes e ações em Psicologia ainda inexistentes, considerando as especificidades e condicionalidades desse contexto de ensino.

Marinho-Araujo (2009) inicia seu texto discutindo ideias e visões sobre a Educação e seus processos, contextualizando, a partir daí, a caracterização, os objetivos e o funcionamento do Ensino Superior. Também apresenta um breve histórico da constituição da Educação Superior no Brasil, propondo uma atuação institucional, relacional e coletiva da Psicologia Escolar nesse campo. A autora orientou o doutorado de Oliveira (2011), pesquisa que gerou outros trabalhos

(Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011) os quais, considerando os Serviços de Psicologia nas IES, objetivaram conhecer a prática de psicólogos escolares nesses serviços, mais especificamente no Distrito Federal e em Portugal. Baseando-se nos resultados, apresentaram uma proposta de criação e estruturação para os Serviços de Psicologia na Educação Superior, respaldando-se em três dimensões e eixos de intervenção em Psicologia Escolar: gestão institucional, gestão acadêmica e desenvolvimento do estudante.

Côrrea (2011) investigou o papel teórico-prático do psicólogo escolar em uma Faculdade de Engenharia de uma IES pública do Distrito Federal, a partir do olhar dos diferentes atores desse contexto. Já a pesquisa de Rosa (2009) visou conhecer as concepções de coordenadores de cursos de graduação em Psicologia e professores de disciplinas da área de Psicologia Escolar sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, além disso, sugeriu atividades como atuação junto às instâncias de gestão e participação na elaboração de documentos para orientação pedagógica e/ou organizacional.

Finalizando a apresentação da bibliografia brasileira encontrada sobre a temática, Zavadski (2009) e Zavadski e Facci (2012) estudaram a atuação da Psicologia no Ensino Superior fundamentando-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. As autoras destacaram a possibilidade de o psicólogo escolar atuar na formação docente, abarcando o estudo dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem em adultos.

Nesta perspectiva, sobre a produção nacional, Marinho-Araujo (2009) afirma que há um foco predominante no corpo discente, discutindo o processo ensino-aprendizagem, serviços que atendem alunos com as chamadas dificuldades de aprendizagem¹², caracterização e investigação

¹² Consideramos o termo dificuldades de aprendizagem reducionista, pois responsabiliza apenas o aluno, como se a dificuldade estivesse exclusivamente nele; defendemos a posição de dificuldades no processo ensino-aprendizagem, pois é necessário considerarmos a processualidade e o contexto, bem como todos os envolvidos nas situações educativas.

das mudanças cognitivas, comportamentais, sociais, afetivas e psicológicas dos graduandos ingressantes e concluintes e dos atendimentos clínicos realizados principalmente pelos serviços de orientação/atendimento ao aluno (Serpa & Santos, 2001; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Sampaio, 2010). Serpa e Santos (2001) trazem o Ensino Superior como campo de ação para o psicólogo escolar, mas este está baseado nos Serviços de Orientação ao Estudante (SOE) e/ou Serviços de Atendimento ao Universitário (SAU) que se tornam sinônimos de uma mesma atuação. Na verdade, não são apresentadas práticas próprias da Psicologia Escolar desenvolvidas nestes serviços.

Os SOEs, majoritariamente, baseiam-se no atendimento clínico dos graduandos, conforme afirma Sampaio (2010), que também acrescenta que estes serviços parecem exercer frequentemente funções de supervisão e controle do comportamento dos estudantes. Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) destacam que pouco se tem pesquisado sobre as variáveis institucionais, culturais, sociais, políticas e econômicas que permeiam a vivência dos estudantes e os processos de formação profissional. É, portanto, ainda incipiente nesse serviço o espaço da Psicologia Escolar. Não questionamos a importância do trabalho ali realizado, mas destacamos outras possibilidades ainda pouco consolidadas.

Os contextos socioculturais e históricos que estão se delineando hoje no Ensino Superior brasileiro – como, por exemplo, as políticas públicas de ingresso e permanência dos estudantes – demandam grandes iniciativas nessa área. As práticas e pesquisas referentes à inserção e atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior têm privilegiado e enfatizado o aluno em uma perspectiva individualizante e distante dos complexos processos históricos, políticos, sociais, críticos e éticos que constituem ou que, defendemos, deveria constituir a prática de psicólogos escolares neste contexto de ensino (Marinho-Araujo, 2009).

Zavadski e Facci (2012), ao realizarem uma pesquisa com docentes na Educação Superior, verificaram que significativa porcentagem dos professores (31,4%) considerava que a atuação do psicólogo no Ensino Superior deve ser voltada para o aluno e somente para ele, corroborando uma visão clínica e individualizante da prática do psicólogo escolar. Além disso, destacamos que ainda há uma preferência por estudos e práticas junto à infância em detrimento de outros grupos etários, havendo, por exemplo, poucas investigações e publicações referentes aos processos de desenvolvimento e aprendizagem em adultos, conforme constatado por Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) e Zavidski e Facci (2012).

Sampaio (2009) questiona a infantilização das práticas pedagógicas no Ensino Superior, demonstrando desconhecimento dos profissionais que ali atuam sobre o público universitário, que é um público adulto. Isto pode ser percebido na utilização de práticas de controle na avaliação ou no desprezo pelo objetivo da autonomia intelectual, característico deste contexto específico, havendo insistência na reprodução de conhecimentos ensinados. A autora (Sampaio, 2010) também questiona o interesse pela juventude, por exemplo, quando esta diverge, transgredir, desajusta ou desconcerta, pois uma vez passada a “transição da adolescência”, parece haver uma ideia que as pessoas não necessitam mais do que a Psicologia pode oferecer, ainda mais se estão protegidas no interior de cursos universitários.

Na literatura internacional, além de nos depararmos também com uma lacuna bibliográfica, Marinho-Araujo (2009) aponta que há duas perspectivas de investigação e discussão sobre a Psicologia Escolar no Ensino Superior: (a) assistência clínica terapêutica a alunos e professores em situações de crise (Dole, 1981) e (b) trabalho junto aos membros do corpo acadêmico, graduandos e docentes, e administrativo visando o aumento da efetividade educacional (Farrell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, 2005; Sandoval & Love, 1977).

Assim, apesar de a Educação Superior vir se configurando como um profícuo espaço de pesquisa e intervenção em virtude da preocupação com a qualidade da formação oferecida aos estudantes (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010), é necessário refletirmos e propormos possibilidades de atuação da Psicologia Escolar ali. Sampaio (2010, p. 102) assinala que

estamos no espaço universitário fazendo aquilo que sempre fizemos, sem provocar mudanças e sem participar de forma efetiva para pensar o cotidiano acadêmico como espaço de formação integral dos indivíduos, especialmente da população jovem. Insistimos na perspectiva preventiva, negligenciando a avaliação política que adotá-la implica. Persistimos em pensar apenas na possibilidade do distúrbio, do desarranjo emocional e sobre a vulnerabilidade psicossocial, quando não nos dirigimos às nossas populações de referência como sendo “de risco”.

Entretanto, já encontramos publicações (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011; Côrrea, 2011; Marinho-Araujo, 2009; Oliveira, 2011; Rosa, 2009; Sampaio, 2009; Sampaio, 2010; Zavadski, 2009; Zavadski & Facci, 2012) que defendem uma atuação crítica da Psicologia Escolar na Educação Superior e apresentam propostas interessantes de práticas do psicólogo escolar neste contexto educacional, visto que a atuação da área vem se desvinculando das formas de trabalho individualizadas. Um destas investigações é sobre a atuação do psicólogo escolar na formação de professores no Ensino Superior (Zavadski & Facci, 2012).

Destacamos que este trabalho de Zavadski e Facci (2012) baseou-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural fundamentada nas ideias de grandes teóricos russos como Vigotski, Leontiev e Luria. Segundo Marinho-Araujo (2009), a Psicologia Histórico-Cultural colabora

significativamente com as reflexões e práticas do psicólogo escolar no Ensino Superior, pois considera o desenvolvimento humano como um processo histórico que se dá nas relações dialéticas entre as questões socioculturais e os sujeitos e nas relações partilhadas entre estes. “Tal abordagem favorece a atuação dos psicólogos escolares, por permitir-lhes a autoria nas mudanças e quebra de paradigmas tradicionais sobre concepções de desenvolvimento psicológico, tornando possível oxigenar o processo educacional” (Marinho-Araujo, 2009, p. 181). Vale destacar que embora Marinho-Araujo (2009) e Zavadski (2009) afirmem basearem-se em pressupostos da Perspectiva Histórico-Cultural, as autoras apresentam uma concepção diferente de Educação e da Psicologia Histórico-Cultural. Ambas trazem uma concepção crítica, mas Zavadski (2009) tenta fazer uma análise a partir do materialismo histórico e dialético.

O artigo de Zavadski e Facci (2012) apresenta uma pesquisa que objetivou a proposição de intervenção do psicólogo escolar na formação de professores do Ensino Superior, enfatizando o estudo da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos, assunto importante para o trabalho docente na Universidade. As autoras defendem um psicólogo escolar que atue como mediador e não como meramente um técnico, e deste modo possa avaliar criticamente as iniciativas educacionais em conjunto com todos os envolvidos no processo educacional. Portanto, o psicólogo escolar participa “ativamente na construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, que compreende criticamente o processo de desenvolvimento humano e analisa o homem enquanto síntese das relações sociais” (Zavadski & Facci, 2012, p. 696). Neste sentido, o trabalho realizado por Cury (2012, p. 206), acerca da relação professor-aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação também aponta a necessidade do psicólogo neste âmbito e alerta:

Para que a Psicologia Escolar possa inserir-se no Ensino Superior em uma perspectiva crítica, contextualizada e emancipatória, lembramos que também é imprescindível que o psicólogo conheça e estude trabalhos acerca da formação docente, do desenvolvimento humano e da educação de forma geral. Somente assim ele poderá contribuir para que todos os atores da cena educacional possam tornar-se protagonistas, co-responsabilizando-se pelos processos de ensino-aprendizagem.

Marinho-Araujo é um dos nomes que pesquisa a Psicologia Escolar na Educação Superior no Brasil, conforme podemos constatar na representatividade de suas produções (Marinho-Araujo, 2009; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011) dentre a literatura sobre a temática. Para a autora (Marinho-Araujo, 2009), é necessário que o psicólogo escolar atuante no Ensino Superior compreenda e busque fundamentação teórico-conceitual sobre o desenvolvimento psicológico humano, mais especificamente do adulto conforme já discutido. Além disso, é imprescindível que o profissional construa um planejamento intencional de ações práticas considerando as questões sociopolíticas das IES, focando o coletivo da instituição com suas políticas públicas de gestão e avaliação.

Marinho-Araujo (2009) defende que uma das maiores e mais importantes contribuições das práticas interventivas do psicólogo escolar acontece quando este considera a função social e a dimensão coletiva do Ensino Superior. O profissional deve orientar sua atuação para: o combate à discriminação, o questionamento das relações coercitivas de poder, a conscientização crítica, a valorização de práticas reflexivas e a mobilização política coletiva. Assim, “a presença do psicólogo na Educação Superior deve constituir-se em mais uma das forças no combate crítico e lúcido à lógica de padronização, homogeneização, normatização presente nas formas cada vez mais sutis de controle social” (Marinho-Araujo, 2009, p. 176).

Pautando-se em ações institucionais, coletivas e relacionais, o psicólogo escolar precisa, como mencionamos anteriormente, ocupar-se da formação humana e da construção da cidadania. Nesta perspectiva, Marinho-Araujo (2009) propõe uma ação institucional da Psicologia Escolar na Educação Superior que contemple o mapeamento institucional para conhecer e compreender a realidade concreta da IES e dos seus processos subjacentes, bem como da constituição e influências ideológicas presentes nos documentos e nas reais práticas realizadas, deparando-se com as percepções relativas à qualidade no ensino, prática profissional, concepção sobre desenvolvimento, aprendizagem, currículo e educação. Para tanto, pode-se utilizar vários instrumentos, como a análise documental, entrevistas, questionários, observação, reuniões e oficinas.

Juntamente com o mapeamento institucional, propõe uma intervenção institucional que contemple três dimensões, a saber: (a) gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES, (b) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos, e (c) perfil do estudante. No que se refere ao primeiro aspecto, o psicólogo escolar pode assessorar ações ligadas à gestão institucional, como elaboração do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI),¹³ acompanhamento dos processos avaliativos e compor a Comissão Própria de Avaliação (CPA).¹⁴ Além disso, também pode participar ou coordenar ações como: processo de gestão institucional e os indicadores de compromisso social, programas de ambientação a novos docentes e funcionários, assessoria à definição e reformulação dos perfis docentes, discentes e técnicos, programas de formação continuada de docentes, coordenadores de cursos e funcionários técnico-administrativos (Marinho-Araujo, 2009).

¹³ O PDI consiste num documento em que se definem a missão da IES e as estratégias para atingir suas metas e objetivos.

¹⁴ A CPA trata-se de uma comissão que tem como atribuições a condução dos processos de avaliação internos da instituição.

Ao considerar a dimensão das propostas pedagógicas e funcionamento de cursos, o psicólogo escolar pode colaborar na análise das diretrizes e parâmetros curriculares que norteiam o trabalho pedagógico de cada curso, discutir junto aos coordenadores e professores as concepções de aprender e ensinar assim como objetivos, conteúdos e orientações didáticas, além de analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Já no que concerne à terceira dimensão, perfil do estudante, o profissional pode desenvolver pesquisas para conhecer o perfil dos discentes, ingressantes e concluintes, atentando-se para as relações entre os aspectos sociodemográficos, familiares, socioeconômicos com o processo de escolha e formação profissional, elaborar junto com os coordenadores de curso e corpo docente, estratégias para verificar se e como os estudantes desenvolvem competências ético-políticas, socioeducativas, pessoais e interpessoais, além das técnico-científicas esperadas, assessorar processos de coordenação e gestão pedagógica quanto ao acompanhamento dos desenhos curriculares e metodológicos (Marinho-Araujo, 2009).¹⁵

É interessante, apoiando-nos na discussão de Martinez (2010) acerca das práticas do psicólogo na escola, refletir sobre as atuações tradicionais e emergentes daquele profissional. De acordo com a autora, a atuação tradicional do psicólogo escolar refere-se à a) avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos, b) orientação a alunos e pais, c) orientação profissional, d) orientação sexual, e) formação e orientação de professores e f) elaboração e coordenação de projetos educativos específicos. Contudo, há uma ampliação dessa *práxis*, emergindo novas formas de atuar, como: a) diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional visando delinear estratégias de trabalho, participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola, b) participação no processo

¹⁵ Ao abordar a atuação no Ensino Superior, Marinho-Araújo parece mesclar ações da Psicologia Escolar e da Psicologia do Trabalho. É importante considerar as especificidades da Psicologia Escolar, conforme aponta Meira (2003). Ver página 32 deste trabalho.

de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho, c) contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica, d) coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, e) contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado, f) realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e g) facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas.

Podemos verificar que as propostas de ações da Psicologia Escolar na Educação Superior sugeridas por Marinho-Araujo (2009) podem ser consideradas como práticas emergentes da atuação do psicólogo escolar em contextos educacionais. Neste sentido, o trabalho de Bisinoto e Marinho-Araujo (2010), ao visar conhecer como vem acontecendo a atuação de psicólogos escolares em IES no Distrito Federal encontrou, além das ações tradicionais como atendimentos, orientação e encaminhamento individual de alunos, práticas direcionadas a toda comunidade acadêmica, no entanto não foram verificadas ações institucionais, coletivas e relacionais.

Vale destacar que o Distrito Federal contava, em 2009, com catorze IES que possuíam o psicólogo trabalhando na interface Psicologia e Educação, entre elas a Universidade de Brasília (UnB), que abriu edital de processo seletivo direcionado a psicólogos escolares. Assim, o Distrito Federal representa bem o processo de reconhecimento e construção do Ensino Superior como contexto emergente para a atuação de psicólogos escolares, pois apesar de apresentar um número significativo destes profissionais atuando na Educação Superior, há muito ainda a ser discutido e desenvolvido, como lutar para a constituição de práticas voltadas mais para as questões institucionais e relacionais.

Sampaio (2010, p. 104) ressalta que “o chamado é para criarmos algo que ainda não existe, o que nos desloca das formas tradicionais de atuação para encontrar, no próprio público,

em suas demandas e nas inserções sociais, as formas e as orientações desse novo fazer psicologia”. A autora considera de extrema importância a interlocução com outros campos de saber e o desenvolvimento do trabalho em equipes multidisciplinares, destacando a necessidade de se repensar e reestruturar a formação do psicólogo, agregando aos currículos discussões acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de adultos e a discussão e oferecimento de estágios em Psicologia Escolar no Ensino Superior. Além disso, apresenta como possibilidade de atuação o trabalho no campo das ações afirmativas ligadas ao ingresso, convivência e permanência com sucesso dos estudantes na Universidade.

Como vimos, são muitas as potencialidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior. Contudo, qualquer que seja a forma de atuação do psicólogo nesse contexto emergente, essa precisa estar comprometida ética e politicamente com a realidade histórica e social, bem como com a formação integral dos sujeitos, pois a Educação Superior precisa ser pensada e concretizada como um espaço efetivo de formação de cidadãos críticos e socialmente comprometidos, para além da formação meramente técnica.

4. Caminhos Metodológicos

A pesquisa aqui apresentada apoia-se epistemológica e metodologicamente em pressupostos qualitativos de investigação que visam à compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando o contexto no qual se constituem (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, este tipo de estudo não objetiva a predição, a descrição e o controle, mas considera o processo dialógico entre pesquisador e o objeto de pesquisa dentro de sua processualidade (González Rey, 2002). Assim, como aponta Duarte (2000), é necessário ir para além da mera descrição, da aparência e do imediatamente visível e buscar as contradições e as múltiplas determinações e relações concretas do fenômeno, considerando-se o diálogo com os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo.

Diferentemente de outras formas de pesquisa, os investigadores qualitativos consideram sua atividade como possibilidade de compreensão de uma realidade concreta, não se limitando à descoberta ou reconhecimento de fatos e dados na busca por verificar ou elaborar uma teoria, partir do estabelecimento de relações de causalidade. Desse modo, não iniciamos nossa investigação visando à confirmação ou refutação de hipóteses previamente estabelecidas, pois se trata um trabalho em constante construção a partir das relações estabelecidas e das situações vivenciadas (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido, podemos pensar o papel do pesquisador como alguém em constante relação dialética com o objeto de pesquisa e com a complexidade da realidade concreta encontrada no decorrer de sua investigação. Também destacamos que o participante da pesquisa, se este for o caso, não se caracteriza como alguém passivo, mas, ao contrário, é um sujeito interativo e motivado que adota posições no percurso investigado, indo além de um mero reservatório de respostas a serem dadas diante de questões tecnicamente formuladas (González Rey, 2002).

González Rey (2002, p. 59-60) afirma, sobre a pesquisa qualitativa em Psicologia, que durante este processo de produção de conhecimento há sempre a emergência de novas perguntas e outras possibilidades de percursos, e destaca o papel da teoria como

uma construção sistemática, confrontada constantemente com a multiplicidade de ideias geradas por quem as compartilha e quem se opõe a elas, do que resulta um conjunto de alternativas que se expressam na pesquisa científica e que seguem diferentes zonas de sentido sobre a realidade estudada. Nenhuma teoria pode ser considerada resultado final, capaz de dar conta em termos absolutos do estudado, pelo qual as categorias que apresentamos não podem ser reificadas.

A teoria não se caracteriza pela rigidez e nem pela obrigatoriedade de respostas e soluções, mas se elabora em um movimento processual e dinâmico, propiciando, na pesquisa, a produção de ideias. Assim, não objetivamos simplesmente utilizar a teoria para embasar e justificar o que encontramos em nosso percurso investigativo, assim como não queremos meramente encontrar dados que subsidiem e sustentem um corpo teórico já estruturado. Acreditamos em uma permanente produção de conhecimento e não somente em produção de dados.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa ultrapassa a ideia de estar rigidamente dividida em etapas pré-estabelecidas e ordenadas (revisão bibliográfica, hipóteses, coleta e análise de dados) e constitui-se em atividades interativas e dialeticamente relacionadas entre si e com a totalidade da investigação. Além disso, conforme aponta González Rey (2002, p.125), a pesquisa qualitativa “não se orienta para [a] produção de resultados finais que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de novos momentos

teóricos que se integrem organicamente ao processo geral de construção de conhecimentos”.

Portanto,

a legitimidade do conhecimento se dá quando uma teoria pode avançar na construção teórica do que estuda, conservando sua continuidade e congruência. Entendemos por continuidade a capacidade da teoria para integrar em seus termos atuais novas áreas de sentido sobre o estudado, e, como congruência, a possibilidade de enfrentar momentos de ruptura conservando sua integridade como teoria, isto é, sua capacidade para assimilar construções novas sem perder sua integridade (González Rey, 2002, p. 134-135).

Tais considerações são importantes, pois estas ideias são as guias que embasam os passos percorridos por nós como pesquisadores em processo dialético com a pesquisa desenvolvida e aqui apresentada e discutida. Esclarecemos que, caso nossa apresentação em alguns momentos sugira que seguimos passos rígidos e sequencialmente ordenados, o nosso processo investigativo foi dinâmico e em contínua construção de novas possibilidades, sempre dialogando com teorias, informações apresentadas pelos pesquisados, sentimentos e reverberações experienciadas por nós, questionamentos e construções de possibilidades de outras formas de se produzir conhecimento. Vivenciando a lógica formal desde o início das vivências escolares, torna-se difícil romper com ela para conseguirmos entender o mundo em uma perspectiva dialética, que permite outra chave de compreensão acerca da realidade.

4.1. Passos Trilhados

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar a atuação de psicólogos escolares em IES do Triângulo Mineiro, um dos primeiros passos foi conhecer mais sobre o contexto do Ensino Superior nesta região. Para tanto, foi realizado um levantamento no *site*¹⁶ do Ministério da Educação visando saber quantas e quais são as IES credenciadas junto a este órgão governamental. Limitamo-nos a instituições de cursos presenciais pela viabilidade de contato com seus profissionais, caso houvesse o psicólogo escolar entre seus funcionários.

O estado de Minas Gerais é dividido em dez Regiões de Planejamento, sendo uma delas o Triângulo Mineiro, composto por 35 municípios na região oeste do estado. Nesta região se localizam 33 IES, distribuídas em nove cidades, de modo que Uberlândia e Uberaba, as duas cidades com maior população da região, sediam vinte IES, ou seja, 60,06% do total, como podemos ver na Tabela 1.

TABELA 1

Municípios do Triângulo Mineiro e o respectivo número de Instituições de Ensino Superior com cursos presenciais cadastrados no MEC (abril de 2012)

Município	Número de IES
Água Comprida	
Araguari	01
Araporã	
Cachoeira Dourada	
Campina Verde	02
Campo Florido	
Canápolis	
Capinópolis	
Carneirinho	
Cascalho Rico	
Centralina	

¹⁶ E-MEC é o Sistema de Regulamentação do Ensino Superior. Site emec.mec.gov.br. Acesso em 03 de abril de 2012.

Comendador Gomes	
Conceição das Alagoas	
Conquista	
Delta	
Fronteira	
Frutal	02
Gurinhata	
Indianópolis	
Ipiaca	
Itapagipe	
Ituiutaba	05
Iturama	01
Limeira do Oeste	
Monte Alegre de Minas	
Pirajuba	
Planura	
Prata	
Santa Vitória	01
São Francisco de Sales	
Tupaciguara	01
Uberaba	08
Uberlândia	12
União de Minas	
Veríssimo	

Entre as 33 IES de cursos presenciais, a maioria é privada, com fins lucrativos (particulares) ou sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), como podemos ver na Tabela 2.

TABELA 2

Quantidade de IES de acordo com sua natureza jurídica

Natureza Jurídica	Número de IES
Privada sem fins lucrativos	17
Privada com fins lucrativos	09
Pessoa Jurídica de Direito Público – Federal	06
Pessoa Jurídica de Direito Público – Estadual	01

Além disso, a maioria das IES organiza-se em faculdade¹⁷ com foco no ensino, de acordo com a Tabela 3.

TABELA 3

Quantidade de IES de acordo com sua organização acadêmica

Organização Acadêmica	Número de IES
Faculdade	22
Centro Universitário	01
Universidade	07
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	03

Nota. Não foi feita distinção entre *campi*, uma vez que no sistema e-MEC a IES, seja como *campus* ou *campi*, é credenciada por cidade.

A partir dessas informações, investigamos quais destas instituições apresentavam o psicólogo escolar em seu quadro de funcionários. Primeiramente, acessamos as páginas *on line* das IES e causaram-nos estranhamento algumas situações, como: (a) algumas instituições não possuem *sites*; (b) a maioria foca questões que as caracterizam mais como organizações do que instituições, como divulgação de pressupostos pautados na eficiência, foco na formação profissional em detrimento da formação cidadã, uso de valores financeiros como estratégia propagandística de seus cursos; (c) encontramos uma página em que não havia nenhuma informação de contato da IES, como endereço e telefone; (d) em nenhuma encontramos menção explícita sobre o trabalho de psicólogos escolares.¹⁸

¹⁷ As faculdades devem zelar pela qualidade do ensino, mas não são obrigadas a manter programas de pesquisa e extensão, como ocorre com as universidades, às quais é exigida a institucionalização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2006)

¹⁸ Apresentamos estes pontos mais com o objetivo de ampliar as informações sobre o contexto de como as IES do Triângulo Mineiro vêm se organizando. Não nos aprofundaremos nestas questões, mas as consideramos muito interessantes de modo que uma investigação mais atenta a estes pontos possibilitaria grandes discussões referentes à relação entre Psicologia Escolar, Educação, Ensino Superior e Neoliberalismo.

Ao não obtermos sucesso em nosso primeiro intento, decidimos contatar as IES por meio de ligações telefônicas. A partir desta investigação, chegamos a um número de cinco profissionais em quatro instituições, sendo três públicas e uma privada. Em seguida, tentamos comunicarmo-nos com estes profissionais para marcarmos entrevistas. Ressaltamos que dentre estes, uma psicóloga estava há muito pouco tempo em seu cargo e optamos por não entrevistá-la, pois acreditamos que esta condição forneceria informações possivelmente limitadas; além disso, não conseguimos contato com um dos profissionais, e com outro, após várias tentativas, não obtivemos retorno. Apesar da dificuldade de contatos, realizamos entrevistas semi estruturadas com duas psicólogas: Lia e Teresinha, sendo que cada entrevista foi antecedida por aproximadamente dois meses de diálogo para a sua realização.

Esclarecemos que, por questões éticas visando à preservação da identidade das participantes, os nomes utilizados são fictícios e os escolhemos em homenagem às músicas de Chico Buarque *Na ilha de Lia, no barco de Rosa e Teresinha*, aquela composta juntamente com Edu Lobo. Lia tem cerca de 40 anos, formou-se em Psicologia no início da década de 1990, tem especialização na área, Mestrado em Educação e atualmente cursa o Doutorado. Já foi professora universitária e supervisora de estágios. É a única psicóloga de sua instituição onde está há mais de sete anos, atuando há menos tempo no Ensino Superior.

Teresinha tem cerca de 45 anos, formou-se em Psicologia no final da década de 1980 e cursou uma especialização. Tem experiência em docência e está há mais de quinze anos na instituição em que trabalha atualmente como única psicóloga, atuando há aproximadamente dez anos com o Ensino Superior.

Sobre o uso de entrevistas em pesquisas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994) definem-nas como uma conversa intencional entre pessoas com o objetivo de obter informações sobre elas; assim, em uma investigação, seu caráter flexível permite, além das respostas do

entrevistado, acesso a outros aspectos somente possíveis em um diálogo e interação entre duas pessoas. Em uma entrevista de cunho qualitativo, o sujeito “não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão” (González Rey, 2002, p. 55).

As entrevistas variam conforme seu grau de estruturação, podendo ser totalmente estruturadas, livres ou semi estruturadas. Este tipo, utilizado em nossa pesquisa, apesar de conter alguns tópicos ou questões previamente pensadas pelo pesquisador, possibilita a discussão de assuntos que não estavam outrora determinados. O que pretendemos construir não é um jogo pergunta-responde, mas uma conversa entre pesquisador e entrevistado. González Rey (2002) afirma que na investigação qualitativa a entrevista tem sempre a intenção de transformar-se em um diálogo, ou seja, não cabe mais pensarmos e falarmos em coleta de dados, mas sim em construção de informações, na qual cada pesquisador, baseando-se em suas experiências, valores e modos de conceber o mundo, elabora um arcabouço de elementos a partir de seu trabalho de campo e não coleta algo já pronto, existente aprioristicamente.

Como temos afirmado, a construção da informação na pesquisa qualitativa não se apoia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa (González Rey, 2002, p. 106).

Considerando tais pressupostos, elaboramos um roteiro de perguntas (Apêndice A) utilizado nas entrevistas realizadas com as psicólogas que aceitaram participar deste estudo. O roteiro foi construído a partir das seguintes questões norteadoras: (a) identificação e

caracterização do participante; (b) concepções acerca da Psicologia Escolar; (c) caracterização das condições de trabalho; (d) práticas desenvolvidas; (e) processos de formação inicial e continuada dos psicólogos. Antes do início das entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e informados os objetivos da pesquisa, esclarecidas as dúvidas e solicitada a gravação em áudio de nossa conversa.¹⁹

As entrevistas ocorreram em sessões únicas e individuais com cada profissional. A conversa com Lia foi realizada em sua casa com a duração de uma hora e seis minutos. Teresinha recebeu-me em sua sala na IES na qual atua e nossa entrevista durou quarenta e oito minutos.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e submetidas a um processo de adequação das falas, sendo retirados alguns vícios de linguagens (como né, é, então) e organizadas as frases visando à fluência da leitura e compreensão daquelas, tornando-as mais próximas do texto escrito, resguardando seu teor. As entrevistadas tiveram acesso tanto à transcrição literal quanto à alterada, sendo-lhes concedido o direito de modificarem os textos. Utilizamos para a análise e discussão, posteriormente apresentadas, as entrevistas modificadas e aprovadas pelas psicólogas.

Além das entrevistas, utilizamos o diário de bordo do pesquisador, que trata das anotações realizadas por este durante o processo investigativo. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) apontam que essas notas de campo constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. O diário auxilia-nos no acompanhamento e desenvolvimento da pesquisa, pois possibilita o entendimento acerca de como ocorreu a imersão do pesquisador, seus pontos de vista, suas ideias, sentimentos e preocupações, o que colabora com a forma como as informações foram construídas e

¹⁹ O projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (Parecer 144.876 de 13/11/2011).

consideradas conjuntamente com os sujeitos participantes do estudo. Na presente pesquisa, utilizamos principalmente os relatos referentes às entrevistas.

5. Análise e discussão das informações construídas/partilhadas

Lembramos que nosso objetivo é investigar a atuação de psicólogos escolares em IES, conhecer o campo de atuação desses profissionais verificando as práticas desenvolvidas, fomentando discussões concernes ao processo de formação profissional bem como das possibilidades de atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior. Para tanto, restringimos nosso campo de pesquisa às IES do Triângulo Mineiro.

Sobre essas IES, chama-nos a atenção a pequena porcentagem de instituições que tem o psicólogo escolar em seu quadro de funcionários, isto é, apenas 12,12%, informação que vai ao encontro do que a literatura apresenta, como nos trabalhos de Marinho-Araujo (2009) e Sampaio (2009). Mesmo que a atuação da Psicologia Escolar no contexto do Ensino Superior não seja tão abrangente, interessa-nos conhecer como esta vem acontecendo. Para aprofundarmo-nos nesta reflexão, apoiar-nos-emos na análise das entrevistas realizadas, sendo que “sempre que fazemos análises somos, usualmente, parte do diálogo acerca do tópico que estamos a considerar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 232) e, portanto, também analisaremos brevemente os relatos do diário de bordo do pesquisador.

Para a análise das informações, pautar-nos-emos na Análise de Conteúdo que se caracteriza como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”, permitindo “ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação” (Franco, 2003, p. 20).

Podemos examinar as informações a partir do significado (compartilhado e generalizado) e/ou do sentido (significado pessoal e objetivado) e devemos apreciar os contextos de sua produção, emissão e recepção. Ou seja, é importante considerarmos as condições concretas da realidade em que a comunicação se dá, pois, pela análise de conteúdo, promovemos uma tentativa

de revelar as múltiplas determinações concretas do tema e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às mensagens verbais ou simbólicas (Franco, 2003), estando em constante diálogo com os objetivos da pesquisa, com os referencias teóricos e as mensagens das entrevistas.

Nesta perspectiva, é importante destacar que durante nossa conversa as entrevistadas revelam visões de homem, concepções de mundo, de Educação e de Psicologia. Ideias particulares, no entanto por vezes compartilhadas por muitos. Suas falas e as práticas expostas vão ao encontro da formação pessoal e profissional de cada uma, isto é, das suas formações gerais como seres humanos e psicólogas. Assim, podemos estar falando de lugares diferentes, de modo que na análise desta pesquisa ocupo o lugar do homem, psicólogo e pesquisador, baseando-nos em pressupostos da Psicologia Escolar Crítica bem como da Psicologia Histórico-Cultural; esta principalmente no que se refere à concepção de homem, embora sem menções explícitas a autores. Em meu diário de bordo, no trecho escrito logo após a realização da entrevista com Lia, destaco que

O que eu posso fazer, como pesquisador, como profissional, o que posso trazer de contribuição, o que eu posso fazer, qual o sentido disso, que lugar que eu ocupo; eu não sou o juiz, eu não sou um advogado, não estarei contra ou a favor exatamente da pessoa, da atuação dela, eu não conheço tanto assim para falar, por exemplo, quais práticas da Lia são ou não coerentes, são ou não próprias ou impróprias ou boas ou não, então que lugar que eu vou ocupar, como trazer isso, como trabalhar esse material com um olhar humano, com um olhar acolhedor, cuidadoso, sem cair na ausência, numa pseudo neutralidade; eu tenho meus posicionamentos, eu tenho minhas crenças, eu tenho as coisas em que acredito, a maneira como eu faço psicologia, então como tratar isso, como

trazer essa riqueza de situação, informação sem taxar, sem inferiorizar ou superestimar?

Não sei, vamos construindo (diário de bordo).

Tentamos ter um olhar bastante cuidadoso, questionando-nos que lugares ocupamos e quais nossos objetivos nesta pesquisa. Como vivenciar a relação dialética entre pessoa, psicólogo e pesquisador diante da análise de dados? Após cada entrevista, houve a escrita do diário de bordo, que registra como cada encontro perpassou e instigou vários questionamentos e impressões. O diário de bordo mostra as contradições inerentes à condição humana; contradições que encontramos nas entrevistadas e que também aparecem nos registros supracitados. Por exemplo, sobre as participantes, em minha conversa com Lia chamou-me a atenção certo cansaço em relação ao seu trabalho e como parece que a frustração está presente em sua atuação, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Quando eu paro para pensar me vem um sentimento dela estar muito cansada; esse tempo de afastamento, longe da instituição, como ela mesma disse, está sendo muito bom para ela, “salutar” – a palavra usada por ela (diário de bordo).

Me chamou muito a atenção o número de vezes que ela falou de frustração, certa tristeza mesmo, um desânimo. Ela falou realmente que gosta do que faz, de certo modo acredito e é isso que sustenta, isso que a segura no trabalho (diário de bordo).

Quanto à Teresinha, parece-nos que demonstra paixão pela profissão, mesmo que às vezes pareça não saber bem o que fazer, suscitando a busca por diferentes respostas. O grande sentimento que tive em nossa conversa foi o estranhamento: pelas práticas apresentadas, pelas

afirmações, pelas palavras utilizadas. Estranhamento devido às distâncias entre nossas concepções e nossas práticas, legítimas, mas diferentes. O que fazer? Como proceder? Ressaltamos que o estranhamento não é necessariamente ruim.

Considerando isso, para guiar-nos em como olhar as informações que construímos, pautamo-nos, conforme já apresentado, na Análise de Conteúdo, que, de acordo com Franco (2003), possui três grandes etapas: descrição, inferência e interpretação, sendo a inferência uma das finalidades da análise.

Diríamos que produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (Franco, 2003, p. 27).

Para realizarmos as etapas apresentadas, definimos as unidades de análise que se dividem em registro – menor parte do conteúdo; pode ser palavra, tema, personagem ou item – ou de contexto – contingências contextuais que formam o pano de fundo (Franco, 2003). Para tanto, primeiramente fizemos uma leitura flutuante e exaustiva dos textos das entrevistas e chegamos às seguintes unidades: atuação, formação, condições de trabalho, Ensino Superior, Educação Básica, dificuldades, trabalho individual, Psicologia Escolar e teoria. Definidas as unidades analíticas, chegou o momento da organização da análise e da definição de categorias.

“A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de

critérios definidos” (Franco, 2003, p. 51, destaque da autora). Utilizamos critérios de pertinência e temática para a construção de quatro categorias de análise que consideramos que nos auxiliam a pensar a atuação de psicólogos escolares no Ensino Superior, a saber: (a) As condições concretas de trabalho; (b) A relação entre teoria e prática; (c) Os processos de formação profissional inicial e continuada; (d) Psicologia Escolar no Ensino Superior como um percurso em construção. Sabemos que tais categorias não esgotam a complexidade construída nas entrevistas, mas mostram-se como possibilidades para a compreensão do trabalho realizado pelas psicólogas entrevistadas. Ressaltamos que as categorias constituem-se mutuamente em uma relação dialética, sendo importante considerá-las em conjunto para melhor compreendermos a atuação das profissionais.

5.1. As condições concretas de trabalho

É necessário contextualizarmos onde e como ocorre a atuação do psicólogo escolar, sendo de extrema importância conhecer as IES nas quais as profissionais trabalham, entretanto, informações que fomentariam relevantemente nossas reflexões e discussões não serão apresentadas e utilizadas na construção da análise. Tal decisão justifica-se para a preservação da identidade das participantes, pois dentro do restrito contexto, no qual somente quatro IES da região do Triângulo Mineiro possuem o psicólogo escolar, os dados aqui omitidos poderiam levar à fácil identificação das instituições e, por conseguinte, das entrevistadas.

Nesta perspectiva, julgando ser possível conhecermos mesmo que minimamente como se estruturam e funcionam as IES, nossa análise balizar-se-á em discussões acerca das determinações materiais do trabalho do psicólogo, mais especificamente no que concerne à

caracterização do cargo ocupado, no caso um cargo generalista, carga horária, estrutura física disponível, equipe, demandas e reconhecimento do trabalho do profissional pela instituição.

Acreditamos que ao considerarmos as condições concretas de trabalho do psicólogo rompemos com um olhar individualizante e reducionista, levando em conta o contexto mais amplo em seus aspectos sócio-históricos, políticos e econômicos. Assim, vamos de encontro a alguns pressupostos, como o da empregabilidade, da avaliação em busca de metas quantitativas, da privatização do contexto educacional, tão presentes no Ensino Superior como discutido por Chauí (2001; 2003), Featherstone (2000), Giroux (2010) e Goergen (2000). Compreendermos como a Educação Superior vem sendo perpassada pelas questões neoliberais coaduna com nosso movimento de ir além das aparências (Duarte, 2000) e do imediato (Meira, 2003), assumindo uma postura crítica frente a tais situações.

A realidade deve ser o ponto de partida e de chegada da psicologia, caso ela aspire ser pertinente, ser fiel à sua identificação como ciência social, separar-se de um reducionismo idealista e a não abandonar a primariedade das coisas que se impõem por seu próprio peso (...) Demanda uma psicologia que tem algo a dizer para, sobre e com as pessoas em suas relações sociais concretas (Gaborit, 2009, p. 10).

Defendendo uma psicologia que parte da realidade, assumimos que, contemporaneamente, a Universidade ganha contornos e estruturas de organização, visando eficiência, eficácia e uma formação rápida e técnica que responda às demandas mercadológicas em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Desse modo, ao analisarmos as condições de trabalho das psicólogas nas IES, também analisamos, em certa medida, o trabalho em organizações neoliberais.

O psicólogo escolar em IES, em sua maioria, ocupa um cargo generalista, sem especificações de práticas, situação também encontrada em outros contextos como nos apresentam Silva, *et al.* (2010) em relatório referente à investigação da atuação do psicólogo escolar na rede pública de Educação do estado de Minas Gerais. As autoras apontam que mais da metade daqueles profissionais ocupa um cargo genérico de psicólogo, ausente de definições prévias, o que dificulta ao profissional definir as especificidades de sua função na área educacional, sugerindo que editais ou processos de contratação especificamente voltados para a Psicologia Escolar contribuiriam para a preparação dos candidatos para o processo seletivo, como também para sua futura atuação.

Lia e Teresinha ocupam o cargo de psicólogo, sendo que a última declara que ao prestar o processo para sua contratação não havia nada especificado e nem explícito sobre o que a instituição queria, levando-a a crer, a princípio, ser uma atuação em Psicologia do Trabalho. Uma de suas falas corrobora o apontamento de Silva *et. al.* (2010) sobre a relação entre conhecimentos a respeito do cargo e a preparação para a atuação.

Você chega na (sic) instituição, você é um psicólogo que não era para fazer treinamento e seleção, não era Psicologia do Trabalho, minha área, e aí? Quais são suas funções? A gente atua com o que eu acreditava (sic), claro que eu tive supervisões, procurei pessoas na área, fui construindo este trabalho e você vai colocando seu trabalho pessoal também, de acordo com o contexto, com as situações, a gente vai criando (Teresinha).

O profissional pode ser surpreendido pelo desconhecimento em relação ao seu fazer, quais são suas funções, o que é esperado pela instituição, e isso pode propiciar angústias e sofrimento. Uma proposta interessante é a contratação específica de psicólogos escolares, como ocorreu na

UnB que lançou edital voltado especificamente para profissionais que atuam na área educacional. Concordamos com Silva, *et. al.* (2010, p. 26, destaque das autoras) ao afirmarem que “a contratação de **psicólogos escolares** pode auxiliar no reconhecimento social das especificidades da atuação profissional do psicólogo junto à educação, contribuindo assim para consolidar a categoria profissional”.

Antes mesmo de inserir-se na IES, o psicólogo encontra limitações e dificuldades em seu processo de constituição e atuação profissional, situação que não apresenta grandes alterações após o início de seu trabalho. No caso de nossas participantes, por exemplo, ambas são as únicas psicólogas escolares de suas respectivas IES, que sediam inúmeros cursos de graduação e pós-graduação, com elevado número de estudantes, docentes e técnicos administrativos. Soma-se a isso a expressiva carga horária de quarenta horas semanais de trabalho, demonstrando certa ambiguidade, visto que essa carga parece pequena diante de tantas demandas, mas ao mesmo tempo é extremamente cansativa e desgastante para as entrevistadas.

Cada profissional atua em duas unidades diferentes de suas respectivas instituições, exigindo, oportunamente, flexibilidade de rotina e turnos, uma vez que as IES sediam atividades matutinas, vespertinas e noturnas, sendo praticamente impossível abarcar, ou melhor, até mesmo conhecer toda a demanda, gerando ainda maior cansaço, como alerta Lia.

O que é difícil é quando você tem que, por exemplo, trabalhar à noite, você tem uma rotina lá durante o dia e às vezes tem que mudar essa rotina e trabalhar de noite e aí é um pouco cansativo (Lia).

As profissionais acabam por ser consumidas entre as demandas e o tempo destinado ao trabalho, dificultando até mesmo um momento de reflexão sobre suas práticas e a busca por

processos que as auxiliariam, como a formação continuada, situação similar encontrada em Silva, *et. al.* (2010).

Às vezes pelas pressões, pelo tempo que você fica sem estudar, falta de tempo pra você parar e refletir sobre o que você está fazendo (Lia).

Assim, como organizar as atividades, os horários e as prioridades de atendimento às demandas nesse contexto de pressão, cobrança e exaustão? Como Teresinha afirma, em alguns momentos acabam por *apagar incêndios*, o que coaduna com visões estigmatizantes sobre a *práxis* do psicólogo.

Não dá para fazer um trabalho abrangente, (...) [no Ensino] Superior a gente dá uma assistência (Teresinha), pois é penoso ouvir todo dia pedidos, trabalhar com mil alunos, fazendo de tudo que você possa pensar (Lia). Grande demanda em condições pouco favoráveis para o desenvolvimento de uma atuação consistente, como no que se refere ao espaço físico disponível.

Tanto Lia quanto Teresinha possuem atualmente suas próprias salas, local para planejamento e execução de atividades. Sobre essa questão, Lia relata que inicialmente ocupava um espaço com pouca ventilação e iluminação precária. Posteriormente houve uma mudança de prédio e a conquista de uma sala para atividades em grupos.

Depois nós mudamos de prédio, mudou um pouco, melhorou um pouco o conforto, o material, assim, físico. A sala em que eu trabalhava era muito quente, das minhas colegas também, mas por outro lado nós ganhamos, que foi um pedido antigo meu, uma sala para dinâmica de grupo e atividades de grupo. Essa, acho, foi a melhor conquista que eu tive

lá e os colegas também, e aí muitos projetos legais aconteceram lá e atendimentos de alunos em grupo (Lia).

Além disso, as duas profissionais pontuam a ausência de outros psicólogos com os quais poderiam trabalhar em conjunto. Apesar de que *faltava gente para trabalhar* (Lia), Lia trabalha conjuntamente com uma pequena equipe de profissionais de outras áreas que, embora limitada, encontrando dificuldades em alguns momentos, fez a diferença, pois *era a única equipe que eu tinha* (Lia). Diferentemente, Teresinha sente a ausência de um trabalho coletivo, dizendo ter uma “*meuquipe*”. Ambas não titubeiam ao apontar a necessidade de contratação de outros psicólogos escolares pelas IES nas quais atuam, o que nos faz questionar o reconhecimento do trabalho do psicólogo escolar na sociedade e, mais especificamente, nas próprias IES.

As instituições parecem demonstrar certo desconhecimento sobre as práticas do psicólogo escolar, confundindo-as com outras áreas, principalmente a clínica, e, por conseguinte, demandam e pressionam por ações não condizentes com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, ainda visando um trabalho individual junto aos alunos.

A instituição te pressiona a atuar mais com o aluno e você sabe que não tem que fazer isso, só que, às vezes é muito difícil você conseguir trabalhar essa distância, porque a expectativa do professor, dos indivíduos que estão ali é muito você trabalhar com esse aluno, mas você sabe que não é isso e a resistência do professor, principalmente, acho que é muito grande no sentido de você poder tanto na prática trabalhar com o professor e ele aceitar que você seja um parceiro dele, sem ele achar, sem ele deixar de se sentir avaliado, perseguido (Lia).

Nesta perspectiva, considerando as discussões concernentes à Universidade funcionando como organização, balizada em pressupostos neoliberais, parece haver a “necessidade” de demonstrar a importância do trabalho da Psicologia Escolar, mas como? O que é esperado do serviço? Ambas participantes pontuam que as IES esperam por atuações individuais que visem à modificação do aluno, por vezes sob as vestes de queixas de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

Este trabalho do psicólogo, ele não é muito aceito, ainda tem-se a concepção que a gente faz clínica aqui na escola, pode ver a salinha, é uma clínica. É aquela questão: aquele aluno que está desajustado na sala de aula, que o professor não está dando conta, ele leva para o psicólogo, aí o psicólogo devolve ele (sic) bom. O que seria o trabalho do psicólogo? (Teresinha).

Assim, uma intervenção institucional e coletiva (Marinho-Araujo, 2009; Oliveira, 2011; Zavadski & Facci, 2012) ainda não vem ocupando lugares significativos nas perspectivas de atuação do psicólogo em contextos educacionais. Apesar de, desde a década de 1970, vir constituindo-se um movimento de questionamento das práticas reducionistas e estigmatizantes da Psicologia Escolar no Brasil (Antunes, 2008; Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Barbosa & Souza, 2012; Guzzo, 2007; Meira & Antunes, 2013; Patto, 1984; Tanamachi & Meira, 2003), uma atuação crítica e política ainda tem importantes embates a enfrentar, buscando a consolidação das possibilidades relacionais e éticas daquele campo de conhecimento e intervenção.

Podemos também pensar quão importante a IES considera a presença e atuação do psicólogo escolar. Por exemplo, Lia está em licença e não há nenhum outro psicólogo cobrindo

seu afastamento, isto é, a instituição não contará com esse profissional por um determinado período. O que não é surpresa, visto que Lia relata-nos

A impressão que eu tinha que para eles estava de bom tamanho ter um [psicólogo] (...) alguns chegavam até falando "Ó, você tem que ficar feliz porque na prefeitura nem tem o psicólogo em escola" (Lia).

Além disso, é necessário pensarmos sobre qual lugar dentro da estrutura da IES o psicólogo ocupa. Teresinha pontua que, no seu caso, está locada em um departamento muito específico, o que não contribuiu com possibilidades mais amplas de ação com todos os atores da instituição. De acordo com a psicóloga,

para você ser um intermediário das relações humanas, você teria que estar ligado diretamente ao diretor e não acontece, a gente está num departamento, (...) assim, você perde um pouquinho, porque para você estar lidando com todos, você tem que estar numa relação de igualdade, então tem as hierarquias (Teresinha).

E como funcionam tais hierarquias? Elas podem contribuir para a manutenção da não equidade dentro de um *status quo* organizacional, no qual há profissionais cujo trabalho é considerado mais importante do que de outros? Se assim for, emerge um grande desafio: como pensar e realizar propostas coletivas e institucionais nessas circunstâncias? Qual lugar ocupar?

Será que realmente eu estava sendo um psicólogo, será que realmente eu estava ocupando um lugar dentro daquela instituição, apesar do psicólogo não ter um lugar

definido, ou melhor, o lugar dele é um sem lugar; mas o que eu estou ocupando ali, quais são os espaços, não só os espaços físicos, que espaço eu estou ocupando, como que o meu trabalho está ficando, se está fazendo sentido para mim e para os outros (diário de bordo).

As palavras acima denunciam uma identificação pessoal com as entrevistadas, pois ao trabalhar como psicólogo escolar em uma instituição privada de Educação Básica, muito do que foi apontado, principalmente as dificuldades, também encontrei e vivenciei: o questionar-se constantemente como profissional e problematizar a Educação e a Psicologia como saber e prática. Acreditamos que buscar propostas e alternativas de mudança a partir desses questionamentos pode fazer a diferença, mesmo demonstrando-se um processo difícil e demorado.

Contrariamente ao individualismo, imediatismo e fluidez pós-modernos, a atuação do psicólogo escolar caracteriza-se processualmente, não buscando resultados de padronização e normatização. Este atua institucionalmente e ao deparar-se com as dificuldades, podem emergir sentimentos de frustração e desânimo.

Acho que apoio às dificuldades de aprendizagem, de comportamento, muito pesado, muito cansativo, frustrante; tentei dar, buscar muitos resultados e não colhi porque a questão não é por aí mesmo, a questão é você ter condições para fazer projetos leves que você possa ter colaboração da instituição inteira, quando tudo volta só para você e profissional aponta aquele monte de alunos com defeitos, com problemas, com preconceito, isso é horrível (Lia).

Para tanto, a conscientização acerca de sua atuação por parte do psicólogo mostra-se de extrema importância, pois, ao reconhecer seus processos histórico e de humanização, é possível a construção de uma importante reflexão, como encontramos nas falas de Lia

Acho que aos poucos você cai em contradição, você dá uma parada no que você está fazendo e você está cedendo a essas pressões (Lia).

Freire (1987) provoca-nos ao afirmar que a conscientização, diferentemente da tomada de consciência, insere-nos no processo histórico como sujeitos ativos, e que a práxis humana “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 21), pois

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1987, p. 20).

A mudança em várias situações inicia-se com ações aparentemente diminutas, mas que dentro de um contexto aparentemente inexorável pode causar significativas rupturas. Mesmo quando não causamos tais ranhuras, podemos aproveitar as brechas e atuar a partir dessas, que também se mostram profícuas para a transformação social, política e ética.

Às vezes você vai pelas beiradas, tentando encontrar outras maneiras de fazer isso e não consegue (Lia).

Fazer o que é possível que eu faça (Lia).

Assim, é importante a busca e a construção de estratégias, mesmo quando o desânimo parece grande e o conformismo seguro. Não raro vivenciamos e compartilhamos de um fatalismo, ou seja, “un círculo vicioso de conformismo: se aceptan las exigencias porque el destino de uno ya está escrito, pero al no hacer nada por cambiarlo porque es inmutable, se confirma en su inmutabilidad” (Martín-Baró, 2004, p. 158). Desse modo, no fatalismo acreditamos que há um controle externo que define nossas vidas, as quais, baseadas nessa crença, simplesmente aceitamos. É preciso questionar e problematizar para mudar. É preciso construir estratégias e ações na tentativa de cessar com a realidade do conformismo.

Martín-Baró e Paulo Freire defendiam um *quefacer* político para o psicólogo. Sobre a atuação da Psicologia, Guzzo (2007, p. 358) fala de uma “ação profissional alheia à conjuntura social e política (...) Marcas que nos deixam imobilizados, impotentes diante da ordem social vigente, sobretudo quando a criticamos. Parece que não há saídas – sentimo-nos cercados”. Diante disso, a autora incita-nos à mudança da ordem social vigente de forma coletiva.

Além disso, sinto também um desejo de dividir um modo não hegemônico de pensar a psicologia e a Educação, que possa colocar, de forma crítica, os limites que ambas possuem, tanto como um corpo de conhecimento quanto a prática, para propiciar a transformação da sociedade, se reduzidas apenas ao espaço da sala de aula. Em outras palavras, nem a psicologia, nem a Educação, são capazes de mudar a ordem social se pensadas a partir do indivíduo, a partir de si próprias (Guzzo, 2007, p. 358).

Respaldados em Freire (1987), compartilhamos do posicionamento de Guzzo (2007) de que a conscientização leva à libertação, ou seja, a transformação das condições de vida, entre elas as condicionalidades material-concretas do trabalho, sejam as nossas ou as das psicólogas participantes desta pesquisa. Como constituinte desse processo, a autora pontua que, para não mais compartilhar com o conformismo e com as posições neoliberais, é preciso que o círculo acadêmico se abra, isto é, problematiza a produção dos discursos dos pesquisadores, como nós, pois, afinal, “a quem eles servem de fato?” (Guzzo, 2007, p. 363).

Reconhecendo as particularidades materiais da atuação das psicólogas no que diz respeito à caracterização das condições de trabalho, podemos dialogar mais intimamente com a produção de saberes. Portanto, é indispensável debatermos como vem sendo construído e quais lugares vem ocupando o conhecimento, principalmente o científico, atentando-nos para os processos de pesquisa e intervenção. Assim, baseados nas entrevistas das participantes, interessa-nos a investigação sobre como vêm constituindo-se as relações entre teoria e prática no campo da Psicologia Escolar, sendo este ponto o cerne da discussão no próximo tópico.

5.2. As relações entre teoria e prática

Nesta categoria, novamente ressaltamos a existência de diferentes formas de se compreender o ser humano e a ciência, o que nos instiga a tentarmos ir além do imediatismo, buscando conhecer as condicionalidades histórico-culturais partícipes dos discursos e ações das entrevistadas, não desconsiderando que nosso olhar e a forma como construímos nossa análise e discussão é sustentada também por nossas próprias visões de mundo. Desse modo, neste tópico detemo-nos nas concepções de cada profissional acerca da Psicologia Escolar, em seus aspectos

teóricos e práticos, refletindo sobre como esses se relacionam, sempre pautados nos questionamentos desencadeados pelas falas das participantes.

Neste sentido, há momentos em que as visões de Lia e Teresinha se afastam e outras que se aproximam. A título de exemplificação, ao discorrerem sobre como se caracteriza o campo da Psicologia Escolar, ambas apresentam uma perspectiva que questiona e vai além da intervenção individual com o aluno, apontando a necessidade do trabalho junto aos outros sujeitos inseridos naquele contexto, como os docentes. Assim, o psicólogo esforça-se por uma atuação institucional e pela delimitação de suas práticas, corroborando para o esclarecimento e a consolidação da Psicologia Escolar como campo de saberes e ações, discernindo-a de outras possibilidades, como a Psicologia Clínica.

Entendo que é um trabalho que vai desde análise da instituição, com essa instituição e com grupos que fazem parte dela e até mesmo com indivíduos, de uma maneira, é (pausa) talvez objetivo a gente pode pensar no aluno, mas você está intervindo na instituição ou nos grupos, também buscando trabalhar com esse indivíduo e vice-versa; você pode estar intervindo com esses alunos e ao mesmo tempo tendo objetivo de lidar com questões que são do ambiente ali, de um modo mais amplo com essa instituição (Lia).

Então, no meu trabalho como psicóloga escolar, eu acredito que esse profissional seja um intermediário das relações humanas, então, o trabalho dele seria intermediar todos os educadores e alunos, seria intermediar essas relações (Teresinha).

Neste sentido eu ouço mais pessoas, ao invés dele vir aqui fazer terapia que não é a nossa função, então lá ele se coloca, ele se expressa, as relações em grupo (Teresinha).

Todavia, suas definições acabam por se desencontrar à medida que Teresinha, embora tenha pontuado anteriormente a importância de um trabalho conjunto, sustenta que a Psicologia Escolar atua no “*ajustamento*” e na “*adaptação*” do aluno.

*A gente trabalha com esses alunos e aí eu acho que promove essa **adaptação** desse aluno, (...) a gente vai trabalhar o aluno de forma holística, eu vou fazer o **ajustamento** desse aluno, isso é coisa muito séria, não que somos um profissional qualquer, a gente vai estar lidando com a vida dele, com o equilíbrio dele (Teresinha, destaques nossos).*

Os termos ajustamento e adaptação relacionam-se mais intimamente com um posicionamento de uma Psicologia *do* escolar, ou seja, dos primórdios da área, em que o foco recaía sobre o aluno (Patto, 1984; Antunes, 2003; 2008; Barbosa, 2011) do que com uma perspectiva crítica e ampliada de Psicologia Escolar. Assim, ressaltando que compartilhamos das discussões da Psicologia Escolar Crítica, tais palavras causam-nos inquietação e estranhamento. No entanto, o que as colocações de Teresinha revelam?

Ajustamento e adaptação. Por que estas palavras me incomodam tanto? A Teresinha usa estas palavras em sentidos semelhantes ao meu? Se não, porque me incomodar? Qual o sentido delas, Teresinha? (diário de bordo).

Visando ampliar nosso olhar, buscamos outros elementos que contribuem para nossa compreensão a respeito dos discursos de nossas participantes, que apontam para o lugar e as concepções de cada uma. Desse modo, agregamos à discussão as falas das entrevistadas sobre os

referenciais teóricos nos quais apoiam suas atuações. Lia destaca referenciais balizados na criticidade e numa visão social e política do ser humano.

Eu estudei um tempo bom o Vigotski e eu sempre tinha em mente esse referencial, do Materialismo Histórico, da Teoria Histórico-Cultural, mas eu utilizei referenciais, por exemplo, tinham (sic) livros que eu lia, também acho que eram assim marxistas ou pós-marxistas, que eram da, de uma turma da Clínica Psicológica da USP, então tinha uns artigos bons, eu procurei me inspirar neles, depois eu li também um livro do pessoal da UnB que também eu acho que era marxista..., (...) naquele período que eu atuei lá, acho que foi mais essa visão histórico-cultural e psicanalítico também (Lia).

Podemos crer que em consonância com sua perspectiva acerca da Psicologia Escolar, diferentemente de Lia, Teresinha apresenta muitos autores que, por vezes, não compartilham de uma mesma concepção teórico-metodológica.

Olha, meu trabalho, assim, eu uso conhecimento de forma bem holística, então a gente usa um pouquinho da Psicologia Humanista, um pouquinho da Psicanálise, Melanie Klein a gente entra em algumas questões, não diretamente que a gente vai teorizar, a Maria Helena Novaes a gente usa um pouquinho do conhecimento dela, Jung, quem mais que eu poderia te falar? (pausa) Vou lá no Piaget, porque uma linha dentro da escola, claro, cada profissional tem seu conhecimento, acho que dentro da escola, como a gente está trabalhando com o ajustamento deste indivíduo, não teria como só, por exemplo, sou só psicanalista, acho que não é por aí não; acho que a gente tem que usar, porque todas as linhas, eu acredito que elas estão buscando compreender o comportamento humano,

em cada momento você vai usar uma questão aí, igual por exemplo, eu uso, tem a questão lá da (pausa) é, (pausa) fugiu a palavra (pausa), até eu falar assim da Hipnose Ericksoniana, não uso diretamente, mas aquelas questões do uso da criatividade, da imaginação, eu trabalho isso com os alunos, da gente criar situações para eles poderem viajar ali dentro e ali eles estão pensando nas emoções deles, trabalhando as emoções, a gente trabalha um pouquinho disso, relaxamento, eu passo atividades de relaxamento, eu te falei, é muito, não é só uma questão. Não aplico testes, não aplico porque eu acho que a psicométrica é também um pouquinho complexo, eu uso mais na medida da escuta nesse trabalho que eu faço, não que eu seja contra a psicométrica, mas eu prefiro trabalhar diretamente com a escuta, às vezes desenhos a gente através daquela atividade, daquela dinâmica, o desenho, a gente sugere alguma coisa e tudo, mas é mais esse estar lá mesmo e esse ouvir (Teresinha).

Como conciliar autores e construções teórico-práticas tão destoantes, que compreendem o ser humano de maneiras tão díspares? É possível aos profissionais apoiarem suas ações em distintas concepções teóricas encontradas em trabalhos respaldados pela Psicanálise ou em autores como Wallon, entre tantas outras possibilidades, desde que fortemente sustentadas por tais referenciais teóricos. Contudo, não coadunamos com as visões de que a apropriação de cada autor ou linha de pesquisa seja feita conforme for conveniente de acordo com a demanda. O diálogo entre autores é possível, interessante e rico, mas é necessário reconhecer e respeitar as diferenças e os limites entre eles, não nos esquecendo de que cada um apresenta uma visão própria de ser humano e suas concepções sobre Educação e o ser psicólogo, que por vezes sequer as compartilham. Portanto, os discursos diversos são legítimos, mas acreditamos que é

imprescindível a busca por coerência e consistência epistemológica que se concretizará nas atuações profissionais.

Silva, *et al.* (2010, p. 40), em pesquisa acerca da atuação de psicólogos escolares nas Secretarias de Educação de Minas Gerais, pontuam “que há uma espécie de miscelânea teórica, [assim] podemos pensar que a menção a determinados autores não significa necessariamente que a prática do profissional esteja efetivamente baseada nelas”. Isto leva-nos a pensar que essa mescla teórica é apresentada por muitos profissionais em diferentes contextos. Será que esta situação revela uma formação dicotomizada dos psicólogos que não são instigados a olhar e compreender o movimento da constituição humana de forma crítica e ética?

Ademais, nosso Ensino Superior vive uma inundação de discursos pós-modernistas que permitem e até mesmo estimulam o princípio da indeterminação na ciência, admitindo-se o convívio e a combinação entre correntes de pensamento tão diferentes entre si, até mesmo contraditórias. Como afirma Santos Filho (2000), na Pós-modernidade a referência é um indivíduo fragmentado, irônico, esquizofrênico, importando as histórias locais e momentâneas, que ao mesmo tempo, são efêmeras. Nesta perspectiva, para lidar com este ser humano, a diversidade e a mistura entre referenciais faz-se inevitável.

Discordamos desses posicionamentos e acreditamos na importância de se pensar na constituição histórica do ser humano, discurso respaldado na Psicologia Histórico-Cultural. Como psicólogos somos impelidos a compreender os determinantes concreto-materiais da realidade em que vivemos, atuar sobre e neles.

Na medida em que se defende uma intervenção que leva em conta os determinantes histórico-sociais na constituição das subjetividades, há que ser ressaltada a importância de fundamentos teóricos consistentes, porque “quanto mais sólida for a teoria que orienta a

prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (Saviani, 2005, p. 262). Esse seria o primeiro aspecto que deve permear a intervenção do psicólogo na escola em qualquer âmbito: seja com pais, com professores, com alunos e funcionários. Tanto o trabalho do psicólogo escolar como dos professores deve guiar-se por uma relação consciente com os conhecimentos teóricos que estão orientando a prática (Facci, 2009, p. 123).

Concordando com Facci (2009), é importante, então, discutirmos como acontece a relação entre teoria e prática no cotidiano dos psicólogos, sempre lembrando que as posições de cada profissional balizam suas ações. Assim, apresentamos as concepções de Lia e Teresinha acerca desse assunto, sendo que ambas apresentam falas de distanciamento entre os aspectos teóricos e práticos:

Tem muitos momentos que a gente sente que a nossa prática fica distante da teoria (Lia).

Se eu ficar só no livro, as coisas não são como nos livros, no livro é tudo muito bonitinho, tudo muito certinho, quando você vai para a prática não tem, não tem aquela sala que você esperava, não tem aquele material que você esperava e não tem aquele cliente que você esperava, não é bem daquela forma (Teresinha).

Contextualizar e trabalhar a prática, eu não fico só teorizando, porque muitas vezes o que está acontecendo com o aluno, se eu contextualizar eu vou chegar à minha teoria e fica um pouquinho diferente, distante essa teoria dessa prática (Teresinha).

As falas, principalmente as de Teresinha, sugerem visões que posicionam separadamente teoria e prática. Apoiando-nos em González Rey (2002), compreendemos a teoria como uma construção de saberes que ocorre de maneira processual e dinâmica, possibilitando a produção de ideias e conhecimentos. Assim, esses não estão fechados em si, mas dialogam com o trabalho desenvolvido pelo profissional.

Acreditamos em uma relação dialética na qual o aporte teórico sustenta a atuação do profissional, mas as práticas por ele realizadas problematizam os saberes instituídos e possibilitam outras construções. Além disso, é imprescindível lembrarmos que as construções humanas estão circunscritas em um contexto sócio-histórico, cultural e político determinado; assim, a teoria deve ser sempre confrontada com a realidade concreta de cada situação, pois os livros e publicações não são, ou pelo menos não deveriam ser, simples roteiros ou manuais, praticamente receitas a serem seguidas. É possível e legítimo discordar e questionar posicionamentos teóricos, desde que haja fundamentação para tal.

A distância [entre teoria e prática] vai também em termos de, às vezes, você também perceber que aquilo que você estudou talvez você discorda de alguns aspectos (Lia).

As produções teóricas são historicamente datadas e comunicam visões dos autores e realizações particulares que constituem o conhecimento acumulado socialmente, mas que ganham novos sentidos e possibilidades a cada diálogo com os diferentes profissionais.

Com as influências ideológicas do neoliberalismo e da Pós-modernidade, outorgamos, em algumas situações, um valor pragmático e utilitarista para o conhecimento, delegando para lugares menos importantes uma formação crítica e política que sustente construções teórico-práticas. Tanamachi (1997, p. 136) afirma que

Não é da teoria que se extrai a ação, mas é a importância da ação no interior de uma determinada realidade que permite integrar e adequar os instrumentos elaborados por diferentes correntes teóricas (que expressam e contêm as concepções teóricas que os fizeram surgir) aos propósitos e finalidades de apreensão/explicação dos fenômenos da realidade. Portanto, são as finalidades e o modo como as mediações teóricas a elas se relacionam que darão o sentido da obra.

Aqui, a partir da discussão apresentada, percebemos que as construções teóricas e as ações das profissionais estruturam-se a partir das concepções acerca do ser humano, do mundo, de Educação, de escola e sociedade, perpassadas por ideologias. Uma das falas de Lia auxilia-nos nesta discussão.

A questão teórica eu acho que ela foi importante para..., poder ter um olhar mais crítico, uma atuação mais crítica também, nas escolas..., poder também trabalhar de uma maneira mais institucional tendo esse olhar para o todo, o que a instituição te possibilita (pausa), deixa eu pensar, eu acho que foi fundamental, acho que o referencial que eu tinha na época era esse referencial mais crítico, mais historicista, acho que foi muito importante para poder chegar na escola e não continuar sempre reproduzindo aquela visão de aluno problema, apesar de que, você tendo um pouco isso, acabou (sic) fazendo um pouco isso, às vezes pelas pressões, pelo tempo que você fica sem estudar, falta de tempo pra você parar e refletir sobre o que você está fazendo, mas foi muito importante sim (Lia).

Lia demonstra que ao conseguir dialogar os saberes construídos com sua prática a partir de referenciais elaborados em sua formação, pode constituir novos conhecimentos e romper com as ideias individualizantes questionadas pela Psicologia Escolar Crítica. Além disso, aponta a importância da reflexão sobre sua atuação, que é ampliada pelo diálogo com a teoria que, por sua vez, está em permanente processo de transformação e constituição. Entretanto, Teresinha fala-nos de algo diferente disto, subjugando a formação teórica à formação individual em detrimento das condicionalidades sociais.

A formação teórica, ela é predeterminada, então a formação teórica é predeterminada, eu acho que seria a formação individual mesmo, seria você com você mesmo, você desenvolver realmente o bom senso, a questão de estar ali com o outro, com um ser humano, trabalhar esse lado humano, individual, seu, para você estar ali com outro ser humano (Teresinha).

Em excerto anterior, Teresinha afirma não seguir um único referencial teórico e este trecho confirma isto, pois também pode sugerir uma concepção estanque que nega, em certa medida, a processualidade das construções teóricas e do próprio saber humano. Às vezes é importante subverter os discursos ideológicos, conforme afirma Guzzo (2007), que incita à emancipação e à libertação da Psicologia, desenvolvendo-se a prática e a teoria baseando-se na experiência concreta dos sujeitos, ou seja, “romper com uma psicologia que mantém o *status quo* e construir um corpo de conhecimento que dê conta de entender e agir na realidade em que vivemos” (Guzzo, 2007, p. 375), ainda que pareça penoso dialogar teoria e prática ante os embates vivenciados com a instituição e com a realidade das condições de trabalho. As

dificuldades parecem colaborar para que entendamos que teoria e prática mostram-se como dois processos distintos: formação e trabalho.

“Não é tudo bonitinho”. Que contextos e lugares são esses que surpreendem, assustam, parecem ser tão distantes dos livros e das formações? Será assim mesmo? Que Psicologia Escolar está sendo construída por tantos e diversos profissionais? (diário de bordo).

Defendemos a indissociabilidade entre teoria e prática, mesmo que sejamos convidados por muitos a crer na existência do “fim da teoria”, que é um “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’” (Moraes, 2001, p. 10), situação que prega uma utopia educacional sustentada por um pragmatismo, no qual basta o “saber fazer”. “A teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva” (Moraes, 2001, p. 10).

Trabalhar a prática, eu não fico só teorizando (Teresinha).

Estamos submetidos às demandas de um mercado voraz, sob a pressão por um ensino eficiente, como percebido no Ensino Superior com sua política de produção e resultados, com prazo premente. Conjuntura que convida (impõe?) a um “reco da teoria”, como elucida Moraes (2001) e que nos instiga a não aceitação dessa situação.

E porque importa o que se diz e o que se faz, não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto niilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico. Nem pelo *ethos* cínico da aquiescência que nivela todos os valores, e pela retórica espúria de uma "liberdade" e uma "escolha" meramente consumistas (Moraes, 2001, p. 21-22).

Por conseguinte, concordamos que teoria e prática são processos íntima e dialeticamente relacionados. Guareschi (2009) assinala a inseparabilidade entre teoria e prática, condição também expressa por Paulo Freire que acreditava na indivisibilidade entre o que se diz e o que se faz. Além disso, esse entendimento colabora para a construção de uma atuação crítica, ética e política. Não devemos meramente conformar-nos ou reproduzir o que nos é imposto, mas sim buscar estratégias para a efetiva transformação das condições e possibilidades de construção da Psicologia.

De acordo com Souza e Silva (2009, p. 98),

A fundamentação teórica que alimenta a atuação profissional precisa ser mais profundamente investigada e questionada, para podermos apreender o sentido da teoria na prática dos psicólogos escolares, bem como o impacto e o alcance de pesquisas, estudos e publicações na formação e na atuação.

Aqui, podemos pensar sobre outro ponto nesta categoria, que é a lacuna bibliográfica, ou seja, teórica, sobre a atuação de psicólogos escolares no Ensino Superior. Como se relacionam as práticas dos psicólogos escolares de IES com o conhecimento acumulado sobre o assunto?

Creemos que isto ajuda-nos a entender que teoria e prática são elementos indissociáveis e constroem-se mutuamente nos contextos de ensino e de atuação.

Ao pensarmos no papel do ensino, de investigações e estudos relativos à formação teórica que fundamenta a atuação, de modo que esta dialeticamente dialoga com aquela, destacamos a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos produzidos por meio da mediação pedagógica (Facci, 2004), pois a formação de conhecimentos teóricos e elaborados pode dar-se juntamente nos processos de escolarização. Além disso, destacamos a relevância do desenvolvimento desses conceitos, visto que “apropriando-se do conhecimento científico, o aluno toma consciência desse novo conteúdo, faz generalizações e compreende de forma mais organizada a realidade” (Facci, 2009, p.122).

A formação e o desenvolvimento dos conceitos científicos podem também ser pensados no processo de constituição profissional locado em cursos técnicos e superiores, pois

a formação profissional é um processo voltado para a apropriação teórica e a articulação desta com o cotidiano, e o profissional é convidado a lidar diariamente com uma realidade concreta, repleta de desafios, estamos certamente diante de uma árdua tarefa, que exige o manejo de diversas instâncias e ações (Barbosa, 2013, p. 39).

Desse modo, importa-nos a qualidade das atividades pedagógicas e do espaço escolar presentes na humanização do ser humano, levando-o a conscientizar-se como agente da transformação social (Barbosa, 2013). Neste sentido, na próxima categoria discutiremos os processos de formação do psicólogo escolar.

5.3. Os processos de formação profissional inicial e continuada

De acordo com a Teoria Histórico-cultural, não nascemos humanos em nossa totalidade concreta e sim vamos humanizando-nos a partir da relação dialética com o mundo (Facci, 2004; Vigotski, 2000). Nesta perspectiva, não nascem psicólogos ou professores, engenheiros ou músicos, mas há a constituição da identidade profissional e esse processo de humanização, bem como de construção da subjetividade profissional (Fontana, 2000), é mediado por instrumentos e signos, perpassando pelos processos de formação, seja inicial, aqui representada pela graduação em Psicologia, seja continuada.

Desse modo, neste tópico dialogamos com os sentidos das psicólogas a respeito da formação profissional, a partir da ideia de Universidade que vem sendo caracterizada como organização pautada em pressupostos neoliberais e com o objetivo de mera instrumentalização. Também destacamos a questão das escassas oportunidades formativas, bem como da importância de uma formação continuada em Psicologia Escolar, pois essa é uma dimensão a ser pensada em qualquer carreira profissional, apesar de ser bem pesquisada e desenvolvida no campo da Educação, como mostrado pela expressiva publicação relacionada à formação docente (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010; Facci, 2004, 2009; Gatti, 2009; Pimenta & Almeida, 2009; Pimenta & Ghedin, 2002; Vicentini, *et al.*, 2008; Zavadski & Facci, 2012). Ademais, essa discussão é transpassada pela reflexão em relação às lacunas curriculares que não abarcam a Psicologia Escolar no Ensino Superior, seja em disciplinas ou estágios.

Inicialmente, refletimos acerca do que é formação. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) concebem-na como um processo de aprendizagem que ocorre por toda a vida, realizado pelo nosso desenvolvimento individual e coletivo dentro da cultura, apropriando-a e modificando-a, ou seja, pela nossa humanização. Como tal, é composta por aspectos ideológicos,

políticos, históricos, sociais, epistemológicos, filosóficos e, obviamente, culturais. Logo, “a formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais” (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 370).

É interessante pontuarmos que, durante as entrevistas com as psicólogas, poucas falas referiam-se claramente à formação; no entanto, essa questão perpassou toda a conversa. A forma como vivenciaram a graduação, bem como a partir disto organizam suas intervenções revela a importância desse processo formativo pessoal e profissional, aspectos indissociáveis. Essa significativa presença por si justifica a criação desta categoria, sem mencionar que ela dialoga intensamente com as outras: As condições concretas de trabalho, As relações entre teoria e prática e Psicologia Escolar no Ensino Superior como um percurso em construção. Esclarecemos, logo, que este tópico contará com menos exposições de falas das entrevistadas, exatamente por haver poucas que se referem diretamente à categoria.

Lia é psicóloga, com especialização e mestrado na área de Educação. Teresinha também é psicóloga, porém com especialização voltada a um público diferente daquele que atua; não cursou nenhuma pós-graduação *stricto sensu*. Duas profissionais com formação inicial semelhante: graduação em Psicologia entre o fim da década de 1980 e início da de 1990, uma em IES pública e outra em IES privada. Teresinha não realizou qualquer estágio em Psicologia Escolar durante o curso superior e Lia relata uma experiência em uma escola de educação especial, adentrando-se na área educacional praticamente já na atuação profissional, na qual ambas sentiram dificuldades devido à ausência de maior aprofundamento em estudos e atividades neste campo anteriores aos empregos.

Não, não fiz nem estágio nessa área [Psicologia Escolar] (...) na faculdade, o meu estágio ele concentrou na área de clínica e de Psicologia do Trabalho (Teresinha).

Eu fiz poucos estágios na área, eu gostava muito da área Social, Psicologia Social, aí acabei tendo muitas oportunidades de estágio ou de pesquisa, tive uma oportunidade de pesquisa, mas eu acabei, na época eu trabalhava, deixando de lado a oportunidade de iniciação científica, bom, e aí eu fui fazer um estágio [em uma escola de educação especial], que é, não sei se você já ouviu falar, e depois que eu tinha me formado já, eu fui fazer uma substituição de uma professora que estava faltosa lá, aí eu me apaixonei pela Educação (Lia).

Podemos, a partir disso, refletir sobre a graduação a respeito de alguns pontos: a importância da formação inicial, incluindo a prática de estágios; o quanto a continuação da formação soma à atuação profissional; o desenvolvimento e as consequentes modificações no campo da ciência; e quais estratégias que podem ser construídas pelos psicólogos escolares no que concerne à formação profissional.

Nossas concepções de ser humano, de Educação e de Psicologia são construídas a partir das vivências da graduação, destacando-se a importância da mediação pedagógica neste processo (Facci, 2004), conforme apontado na categoria anterior. São partícipes, então, a visão da instituição formadora sobre os processos formativos no Projeto Pedagógico, as concepções de ciência e de Psicologia de cada professor, as relações entre todos os sujeitos do contexto educativo: discentes, docentes e funcionários, as políticas públicas, o desenvolvimento de pesquisas e publicações, leituras, a oportunidade de estágios, iniciações científicas, projetos de

extensão, entre tantos outros, produzindo caminhos particulares na constituição profissional de cada um, podendo, assim, fundamentar como atuará.

A natureza e a qualidade da informação recebida na graduação são primordiais para que a futura ação do psicólogo escolar atenda às demandas sociais de maneira ética e socialmente comprometida, de forma a consolidar o espaço escolar como promotor do desenvolvimento humano. As instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação desse profissional, devem direcionar seu trabalho e dar-lhe prioridade no sentido de produzir conhecimento e de instrumentalizar seus graduandos, visando à apropriação de competências e habilidades técnicas e pessoais para atuarem nos contextos educativos, de forma que suas atuações possam transpor atuações tradicionais, fundamentadas na pretensa autoridade e neutralidade dos “especialistas” (Neves, 2007, p. 49).

Novamente é apontado que uma *práxis* crítica e ética relaciona-se com a formação do profissional. Destarte, questionamos como as IES encaram sua finalidade, formação meramente técnica ou uma formação política, cidadã, com foco no institucional, coletivo e relacional. Na Psicologia Escolar, Marinho-Araujo e Neves (2007) afirmam que, mesmo que contemporaneamente as práticas profissionais tenham enfatizado mais as demandas institucionalizadas e contextualizadas, a formação profissional não tem fornecido o respaldo necessário para a sustentação dessas experiências, havendo um distanciamento entre o que é debatido na academia e as demandas fora dela.

O estágio ainda mostra-se como uma potente estratégia para uma formação pautada na realidade escolar e social, estreitando os laços entre a Universidade e os locais de atuação.

Portanto, é imprescindível a construção de estágios que proporcionem essas possibilidades de constituição profissional mais éticas e comprometidas com a realidade. De acordo com Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009), os estágios profissionalizantes fazem a diferença no desenvolvimento de um pensamento crítico dos estudantes sobre a profissão, contribuindo para compreenderem a indivisibilidade e associação entre teoria e prática. Assim, o estágio “propicia o desenvolvimento, o questionamento e a aplicação de técnicas características da profissão, como também a experiência subjetiva de uma dimensão importante da vida – o tornar-se profissional diante de uma realidade muitas vezes não conhecida, pensada ou vivida” (Guzzo, Costa & Sant’Ana, 2009, p. 35-36).

Além disso, conforme encontramos em Barbosa (2013), a vivência do estágio, a preparação e realização das intervenções, as leituras, as conversas, as supervisões caracterizam um processo de ensino-aprendizagem tanto de uma ciência e uma profissão, a Psicologia, quanto de aspectos pessoais e relacionais. Considerando isso, lembramos que Lia relata uma única experiência de estágio em Psicologia Escolar durante a graduação e Teresinha nenhuma. Dialogando com os autores anteriormente citados, podemos pensar mais detidamente se as dificuldades encontradas na atuação não poderiam ter sido minoradas ou outros sentidos construídos sobre a prática caso elas tivessem oportunizado experiências na graduação. Tiveram que criar e, porque não, descobrir quais são as possibilidades de ação do psicólogo escolar, tanto que procuraram por supervisões e textos.

Aí você chega na (sic) instituição (...) Quais são as funções? A gente atua com o que eu acreditava (sic), claro que eu tive supervisões, procurei pessoas na área, fui construindo este trabalho e você vai colocando seu trabalho pessoal também, de acordo com o contexto, com as situações, a gente vai criando, com bom senso, é por aí (Teresinha).

Corroborando com nosso pensamento, lembramos que Lia antes de atuar na IES na qual está hoje, além de estagiar em uma instituição de ensino, trabalhou em outros contextos educacionais, inclusive em outra IES e demonstra em sua entrevista que encontrou dificuldades ao iniciar em sua prática, mas conseguiu construir estratégias e formas de trabalhar. Teresinha também demonstra isso, no entanto, transparece que foi um processo mais penoso. Podemos pensar na importância da vivência do estágio, considerando que aquela não relatou nenhum trabalho em outra instituição educacional (não estamos considerando a experiência como docente de outra natureza).

Contudo, temos que nos atentar para simplesmente não condenarmos a formação inicial como responsável pela caracterização e pelo desenvolvimento da prática de cada profissional, de modo que devemos considerar aspectos como os discutidos nas categorias sobre as condições de trabalho e a relação entre teoria e prática, a grande demanda, ausência de equipe e colaboração, espaço físico inadequado, práticas institucionais que não favorecem o estabelecimento de um trabalho coletivo, pressão para resolver problemas imediatos, concepções de que teoria e prática são processos distintos e distantes.

Apesar de não se referir aos psicólogos, ao discorrer sobre a formação docente Souza (2002, p. 257) elucida-nos sobre esse aspecto:

A formação inicial inadequada não pode ser tomada como a única (ou principal) causa para a baixa qualidade da educação. Centrar nossa atenção apenas no nível da formação do professor é restringir e simplificar nossa compreensão sobre os aspectos envolvidos em sua prática pedagógica. Não se deve subestimar o papel desempenhado pelas condições concretas sob as quais o professor desenvolve seu trabalho.

Nesta perspectiva, a graduação em Psicologia vai além dos conhecimentos teóricos e acesso a técnicas, mas engloba também uma rede de relações entre professores e alunos, entre os próprios alunos (Soares & Verissimo, 2010), entre estes e aqueles com a instituição, com a sociedade e com a cultura, aspectos que acompanharão o psicólogo por toda a sua atuação, pois a formação, reiteramos, acontece ao longo de todo o trajeto pessoal e profissional. Marinho-Araujo e Neves (2007) expõem que a trajetória formativa deve ir além da graduação, cabendo aqui destacar a formação continuada, impulsionando uma consistente articulação entre teoria e prática, pesquisa e intervenção.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), ao estudarem a formação continuada docente, entendem que esta possibilita a construção de novas possibilidades teórico-práticas, assim como o contínuo processo de reflexão e, se for o caso, transformação de ações, oportunizando novos conhecimentos, ideias e intervenções. Ressaltam que a formação em exercício parte do que o profissional já possui e sabe, continuando seu desenvolvimento, envolvendo “suas concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações” (p. 370).

Além disso, os autores (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010) pontuam que a construção dessa formação não se restringe a uma instituição ou a um curso, ocorrendo também pela reflexão sobre a própria atuação, incluindo experiências cotidianas, situações políticas, concepções e teorias, entre outros. Nesta perspectiva, Marinho-Araujo e Neves (2007) sugerem como atividades de formação continuada do psicólogo escolar ações ou cursos de extensão universitária, estágios em Psicologia Escolar e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Acrescentamos grupos de estudo, leitura das publicações recentes, bibliográficas ou relatos de práticas, participação em eventos, cursos de aperfeiçoamento e aprimoramento e supervisões.

Destacamos essas possibilidades porque a formação é constituinte de uma prática consistente. Lia, em uma de suas falas, apresenta a importância de sua formação teórica, construída na graduação e de cursos e supervisões para sua atuação, visto que lhe possibilitou o questionamento do dado e do imediato, incitando à reflexão de sua prática, movimento imperativo para o desenvolvimento profissional.

A questão teórica eu acho que ela foi importante para..., poder ter um olhar mais crítico, uma atuação mais crítica também, nas escolas..., poder também trabalhar de uma maneira mais institucional tendo esse olhar para o todo, o que a instituição te possibilita (Lia).

A formação continuada caracteriza-se por inúmeras atividades desenvolvidas em diferentes contextos, mas concordamos com Marinho-Araujo e Neves (2007) que as IES, além do compromisso com a formação inicial, têm a função de oferecer possibilidades de reflexão, o acesso a diferentes formas de intervir na realidade, a oportunidade de construção conjunta entre docentes-pesquisadores e psicólogos atuantes nos mais diversos contextos, aproximando a Universidade da sociedade.

Acreditamos que situações de formação continuada contribuiriam significativamente com a atuação de Lia e Teresinha, como demonstrado ao afirmarem que buscaram supervisões e textos sobre a Psicologia Escolar no Ensino Superior. Também não negamos a importância que espaços ou oportunidades formais, institucionalizadas, como cursos oferecidos por instituições e profissionais com experiência na área poderiam acrescentar. Portanto, incentivamos que tais oportunidades sejam pensadas e criadas, visto que, em nossa realidade, são inexistentes no que

diz respeito à Psicologia Escolar no Ensino Superior e restritos, referentes àquela em outros contextos, como a Educação Básica.

Lia e Teresinha afirmam não conhecer nenhum curso de formação continuada em Psicologia Escolar no Ensino Superior, como podemos exemplificar com a seguinte fala, ressaltando que aqui não estão inclusas modalidades em nível de pós-graduação:

[Sobre formação continuada em Psicologia Escolar] *Acho que não, porque tem muito para professores de Educação Básica, a gente ouve muito falar agora de Educação à Distância, realmente não vejo..., só vejo as pessoas procurando fazer especializações, aprimoramentos, mas, de fato, a gente encontra apoio para qualificação realmente é nas pós-graduações e, mesmo assim, acho que tem um hiato, porque mesmo que indiretamente isto te ajude na atuação em serviço, profissionalmente, é muito voltada para pesquisa também, acaba sendo um pouco mais teórica (Lia).*

De acordo com Marinho-Araujo e Neves (2007, p. 71), “a maior demanda na formação continuada ainda é por uma concreta e eficaz articulação entre teoria e prática, pesquisa e desenvolvimento de competências na formação”. Ressaltamos a importância de se considerar a indissociabilidade entre teoria e prática, seja na atuação profissional, na formação inicial ou continuada.

Neste sentido, Meira (2003) alerta para a importância de espaços de formação voltados aos psicólogos que estão atuando no mercado de trabalho e Guzzo (1999) afirma a necessidade de investimento sólido numa formação continuada, assim como uma crítica acerca da própria prática e dos papéis historicamente assumidos pelos psicólogos escolares, construindo estratégias para a melhoria da profissão no país.

Teresinha relata que, em sua opinião, atualmente há maior incentivo para a continuação do processo formativo, principalmente no que se refere ao curso de pós-graduação *stricto sensu*, situação diferente da época em que se graduou psicóloga.

Na graduação não tinha esse incentivo à formação continuada, à continuação dessa formação que tem hoje, então não era tão incentivador um Mestrado, um Doutorado, você continuar, então você já partia para a prática, você começava a trabalhar, você já ia contextualizar os conhecimentos (Teresinha).

Ao considerarmos a pós-graduação *stricto sensu* e sua relação com a formação profissional, somamos ao já apresentado situações referentes à importância concedida à titulação, de modo que para algumas pessoas, haveria a correspondência entre formação consistente e título adquirido. Lia acredita que em algumas situações o fato de ser mestra acarreta diferença, mesmo que mínima, a respeito de como o seu trabalho é considerado pela instituição e pelos docentes com quem atua. Nesta perspectiva, Teresinha defende uma formação para além dos títulos.

O título em si para mim, vamos falar assim, ele é importante sim, mas ele não diz muito de educação. Às vezes eu tenho um título, mas como o título é específico, ele não tem o conhecimento, por exemplo, do que realmente seja o trabalho do psicólogo (Teresinha).

Sobre como a titulação interfere em sua prática, principalmente no que diz respeito à relação com os professores, Teresinha aponta que,

alguns lidam muito bem com essa titulação e outros não. Tem alguns que realmente essa titulação é, supera outras coisas, "eu sou doutor", então eu não preciso da sua ajuda e consigo resolver esses problemas. Tem outros que essa titulação é só, faz parte ali, então ele lida com isso normalmente. Realmente isso aí é individual porque cada um tem um pensamento acerca disso; tem a questão do status, é muito complexo (Teresinha).

Apesar dessas situações, não podemos negar a relevância do mestrado e do doutorado dentro dos processos formativos dos psicólogos, pois, atualmente, representam algumas das poucas oportunidades de uma formação continuada em Psicologia Escolar, mesmo que, geralmente, focalizem a formação de pesquisadores e de docentes. Ainda que compartilhem do posicionamento acerca da importância da formação continuada, isso leva-nos a questionar a maneira como é planejada e quais são seus objetivos.

Souza (2002), ao discorrer sobre a formação continuada para docentes, problematiza que, em muitas situações, ela é sustentada pela visão de que a formação inicial é inadequada e os professores são incompetentes em sua atuação, sendo, por conseguinte, necessária a capacitação por meio de cursos que suprirão as deficiências da graduação, e estes, por vezes, reduzem-se a um mero fazer técnico (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010). Nessa seara, é comum a falácia da competência individual e da formação embasada por tal concepção, sendo que em alguns discursos ganha a veste do “aprender a aprender”, propiciando ainda mais a responsabilização exclusiva do sujeito pela sua formação.

Me vem à mente uma história do livro do Carrière,²⁰ “Os cem contos filosóficos do mundo inteiro”, que diz que um jovem, na verdade um senhor, passava por uma estrada e ele vinha de uma pescaria, tinha pescado muitos peixes, estava com sua vara, com todos os seus instrumentos e no meio do caminho ele encontrou com uma pessoa faminta e lembrando-se da célebre frase “Em vez de dar os peixes, ensine a pescar”, ele ensinou como escolher a melhor vara, a melhor isca, como pescar, quais são as melhores técnicas e coisa e tal e nisso tudo, a pessoa morre de fome. Então, essa coisa de o que eu posso fazer, em que eu possa auxiliar o outro sem necessariamente fazer para ele e também de contexto até quando isso é necessário, em que momento posso ou não fazer isso, que eu posso ou não contribuir com isso (diário de bordo).

O chamado argumento da incompetência sugere-nos a responsabilização do profissional por suas práticas, ignorando as condições concretas da realidade, o que nos lembra o mesmo processo de culpabilização da criança pelas dificuldades no processo de escolarização. É imprescindível pensar que uma formação consistente e a transformação e construção de práticas não dependem exclusivamente dos sujeitos. Assim,

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam (Alvarado-Prada, Freitas & Freitas, 2010, p. 373).

²⁰ Conto “Aprender a pescar” (Carrière, 2008, p. 123).

Postas as considerações anteriores, ao problematizarmos a formação do psicólogo, fazemos eco a Guzzo (2007) e a Soares e Verissimo (2010), considerando que o graduando é estimulado a reproduzir a ordem estabelecida, não sendo instigado à autonomia, mas sim à dependência. Desse modo, continuamos a atuar de forma acrítica e despolitizada, com nuances de olhares individualizantes e reducionistas.

Lia e Teresinha demonstram um olhar voltado para a responsabilização do indivíduo para com a sua formação, apesar de apresentarem algumas falas que questionam tal posicionamento. A importância do próprio sujeito para os processos formativos é inegável, mas não podemos preponderá-lo sobre as circunstâncias sociais, históricas e culturais. Assim, ao serem questionadas a respeito do que acreditavam ser importante para a formação do graduando em Psicologia que atuará profissionalmente na Educação, disseram:

Acho que você ser despedido de, (...) é uma questão acho atitudinal, que pode ser construída, lógico. Acho que é a atitude desprovida de preconceitos, questão de sensibilidade, questão de vontade de estudar, ter essa dedicação de estudar sempre, ter flexibilidade de ver..., quais as relações que tem realmente entre teoria e prática, que muitas vezes não dá pra você pegar a teoria e vestir ali no momento, você tem que ter jogo de cintura, acho que gostar bastante do que você está fazendo; bom, não sei se é algo, assim..., que precisa ter porque eu acho que, eu estou dizendo isso porque eu gostava, apesar das frustrações, em momentos foi muito frustrante, mas acho que independente do gostar ou não, o compromisso com a profissão e principalmente o compromisso social também de saber que escola não é... só você lidar com alunos que já estão prontos, alunos bons, alunos que já estão formados, é lidar com escolas que, aluno

e professor que já estão todos prontos, e acho que saber lidar com frustração, porque Educação em escola é muito frustrante também, tem muitos aspectos (Lia).

Seria a formação individual mesmo, seria você com você mesmo, você desenvolver realmente o bom senso, a questão de estar ali com o outro, com um ser humano, trabalhar esse lado humano, individual, seu, para você estar ali com outro ser humano, que apesar de não sermos profissionais da área Humanas, às vezes não é tratado com tanto nitidez, então eu acho que isso aí não tem muito como treinar não, é um trabalho realmente eu acho que vai ser de psicoterapia mesmo, a pessoa procurar uma ajuda mesmo, uma formação individual, acho que mais nesse sentido, porque a gente vê muitos profissionais hoje da área de Humanas que não tratam o ser humano como ser humano (Teresinha).

Assim, é premente a construção da conscientização sobre a Educação como ato político (Freire, 1987), rompendo com práticas que corroboram com pressupostos neoliberais. Entre as possibilidades, merece destaque o currículo, que geralmente caracteriza-se pela escolha de uma classe dominante, excluindo e negligenciando outras visões (Moraes, 2000), sendo que inúmeras propostas curriculares inovadoras não saem do papel (Guzzo, 2007).

A questão não é simplesmente alterar os currículos, mas sim a lógica que os sustenta, visto que aqueles influenciam praticamente toda a experiência educacional. Mostra-se interessante o desvelamento do currículo oculto (Giroux & Penna, 1997) e a busca por um currículo libertador (Freire & Shor, 1987, citado por Guzzo, 2007), tendo em vista que a Educação pode contribuir para a emancipação e a criticidade, mas também para a submissão aos valores e funcionamento da sociedade (Guzzo, 2007).

Para ser psicólogo, não basta ter contato com os ensinamentos contidos na grade curricular, nas pesquisas acadêmicas, nas palestras e eventos dos quais participa, pois, se assim fosse, bastaria ler livros e passivamente assistir ao que se passa na universidade e tornar-se psicólogo, e bem sabemos que não é o caso. Reiteramos que isso não condiz com a formação do psicólogo como agente de transformações (Soares & Verissimo, 2010, p. 592).

Nesta perspectiva, são evidentes lacunas na formação do psicólogo para atuar no contexto do Ensino Superior, com saberes e práticas ainda incipientes, como podemos verificar nas escassas publicações e no número diminuto de psicólogos escolares em IES, sem mencionar a omissão ou inexistência nos currículos de graduação em Psicologia de disciplinas, ou conteúdos destas, e de estágios com enfoque na formação do psicólogo escolar para atuar na Educação Superior. No próximo tópico, considerando as discussões acerca das condições de trabalho, das concepções referentes à relação teoria e prática e dos processos de formação inicial e continuada, discutiremos como a Psicologia Escolar na Educação Superior vem constituindo-se, particularmente no Triângulo Mineiro.

5.4. Psicologia Escolar no Ensino Superior como um percurso em construção

Considerando que visamos, nesta pesquisa, investigar a atuação de psicólogos escolares em IES da região do Triângulo Mineiro, é possível que esta última categoria seja a que corresponda mais intrinsecamente ao nosso objetivo. Ressaltamos que a compreensão e os debates suscitados nas três categorias anteriores enriquecem e complementam a nossa análise e

discussão neste tópico, pois, conforme afirmamos, buscamos contextualizar a atuação do profissional e para tanto é necessário o reconhecimento das condições concreto-materiais, vivenciadas em aspectos trabalhistas e relacionais que a constituem.

Apesar de a Psicologia Escolar apresentar práticas consolidadas e reconhecimento em vários contextos de atuação (Martínez, 2010), o Ensino Superior é um campo ainda em desenvolvimento para investigações e, principalmente, intervenções (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; 2011; Marinho-Araujo, 2009; Sampaio, 2010). Esta situação é corroborada pela lacuna encontrada na literatura concernente à temática, de modo que a maioria das pesquisas que se voltam para a Educação Superior não enfoca questões próprias desse contexto, mas utiliza os universitários como sujeitos informantes das investigações (Sampaio, 2010).

Assim, o Ensino Superior ainda se caracteriza, diferentemente da Educação Básica, como um campo pouco explorado pela Psicologia Escolar, apresentando incipiente e omissos conjunto de investigações e intervenções realizadas na área (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011), situação também verificada pelas psicólogas entrevistadas, conforme expresso no seguinte excerto:

Acho que esse tema é muito bom, muito bom porque a gente ainda não tem realmente assim publicações (...) do psicólogo atuando no Ensino Superior, muito pouco mesmo, é até uma coisa que verbalizei para [uma professora de uma universidade], uma época que tive tendo supervisão com ela, então isso cria uma frustração no sentido de que você vai ler, procurar se atualizar, mas realmente não tem isso, você não encontra. Tem questões que são semelhantes ao que você faz com outros níveis de ensino e outras coisas que são diferentes, então, nesse sentido, foi bastante difícil (Lia).

Lia fala-nos do pouco respaldo encontrado em publicações para sua atuação, levando-a a buscar alternativas no que tem sido realizado em outros níveis de ensino, como a Educação Básica, bem como a outras estratégias para auxílio, como a supervisão. Tais possibilidades mostram-se interessantes, contudo cremos na importância e na necessidade de materiais especificamente orientados à Educação Superior, até mesmo como posicionamento político e científico na construção da atuação do psicólogo escolar nesse contexto.

As escassas publicações não comunicam um mero desinteresse em estudos na área, mas informam um diminuto número de profissionais que constroem ali o seu trabalho. No primeiro semestre de 2009, apenas doze IES do Distrito Federal (16,2%) contavam com psicólogos escolares em seu quadro de funcionários (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; 2011; Oliveira, 2011), porcentagem semelhante a que encontramos na região do Triângulo Mineiro (12,12%), ou seja, quatro IES dentre 33.

Gostei da entrevista, me senti muito responsável (risos) porque, como você disse, são poucos profissionais (Lia).

Atentando-nos às informações apresentadas, somos instigados a compreender nossas entrevistadas, juntamente com os outros profissionais atuantes na Educação Superior, como pioneiras nessa possibilidade de se fazer Psicologia Escolar. Essa realidade incita estes profissionais à construção de saberes e práticas ainda pouco conhecidas, levando-os a tentativas como a reprodução de trabalhos desenvolvidos na Educação Básica, ou a busca por diálogos com autores que investigam outros contextos e/ou áreas de conhecimento, particularizando ainda mais essa atuação emergente em Psicologia.

Outro ponto que chama a atenção é o “pioneirismo”, por ser uma das primeiras profissionais da Psicologia Escolar que atua no ensino Superior no Triângulo Mineiro (diário de bordo).

Diante disso, mostra-se imprescindível conhecermos quais são as concepções das participantes no que diz respeito à Psicologia Escolar no Ensino Superior, pois essas visões balizam a sua atuação. Lia apresenta dificuldades ao tentar expor sua compreensão acerca do assunto, destacando que há especificações quanto aos alunos e aos docentes, mas limitando-se a demandas individuais, enfatizando o público com o qual se trabalha, mas não discorre sobre as práticas do psicólogo, isto é, se estas, por exemplo, se diferenciariam por se localizarem na Educação Superior e, em caso afirmativo, em que aspectos se distinguiriam dada a especificidade deste nível de ensino.

O que caracteriza [a prática do psicólogo escolar no Ensino Superior] eu não sei se eu consigo te responder (...) esse aluno, talvez tenha outras necessidades intelectuais, sociais, afetivas um pouco diferenciadas em relação aos demais, e aí eu acho que em relação aos professores também, que tem uma, digamos, vai ter um perfil um pouco diferente também... (...) o perfil do psicólogo escolar no Ensino Superior é, no meu ponto de vista, ele vai ser um pouco complicado conceituar (...) então eu acho que caracteriza é poder apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento tanto do ponto de vista dos indivíduos quanto dos grupos e da instituição, de uma maneira a promover o aluno que está ali (Lia).

No mesmo sentido, Teresinha também embasa sua concepção no que diz respeito ao público, mais especificamente ao estudante, referindo-se a uma prática profissional que visa à adaptação deste. Ademais, pontua a dificuldade em realizar ações com os educadores, mesmo considerando-as fundamentais.

Então, esse aluno, ele chega aqui buscando, vamos dizer assim, ele está buscando um curso para direcionar a profissão dele, então a atuação do psicólogo seria nesta adaptação, (...) quando essa escolha não é direta, ele está desadaptado, ele também vem de outros lugares, de outras cidades, às vezes é a primeira vez que está saindo de casa, então a gente atua muito nesta adaptação, atua neste sentido. É, porque assim, quando eu falo intermediário das relações, a gente está trabalhando as relações interpessoais e o foco dessa atuação seria trabalhar esse educador, seria, a gente trabalha, mas ainda é muito pouco a aceitação (Teresinha).

Expostas tais concepções, apresentamos as práticas desenvolvidas pelas psicólogas no cotidiano da atuação na Educação Superior. Lia realiza no contexto universitário duas principais atividades: apoio a alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e uma semana de recepção aos ingressantes diferenciada, visando sobretudo uma melhor integração entre os alunos, bem como sendo um momento no qual é possível a divulgação da existência de um serviço de Psicologia voltado aos pais e discentes.

Na semana de recepção a gente fazia uma semana de matrículas, dava um folhetinho para os, tipo um folderzinho falando dessa nossa intenção, os pais iam, a gente passava alguns videozinhos na entrada, lá no saguão dos prédios onde estava sendo feito

matrícula, então era um trabalho bastante coordenado e interessante e ao longo da semana tinha as atividades para fazer com que os alunos se integrassem de uma maneira mais solidária (Lia).

Além disso, Lia pontua que é difícil realizar ações com/para docentes, restringindo ainda mais suas possibilidades de intervenção na IES. A psicóloga também afirma que é praticamente inexistente o trabalho com os pais e familiares dos alunos do Ensino Superior, relatando em sua vivência de anos de trabalho nesse contexto apenas um caso pontual em que houve o atendimento a essa demanda. No entanto, isso ocorreu porque o estudante *realmente precisava de apoio psicológico* (Lia).

Lia também trabalhou em outra IES antes de ingressar na qual está atualmente. Podemos perceber que suas práticas não destoavam das realizadas presentemente, com o predomínio de um olhar ao discente, com nuances de intervenção clínica. Não obstante, assinala parcerias com os professores e atuação na formação docente, o que não acontece em sua IES atual.

Lá, meu principal trabalho foi a terapia breve de estudantes em forma individual e em grupos pequenos (com temas como preparação acadêmica e emocional para defesa de TCC, dificuldades emocionais e familiares, acompanhamento multidisciplinar - família, faculdade e professores e aluna - de um caso pontual de aluna com transtorno psíquico importante), além de atuação com grupos em sala de aula para intervenções sobre temas como prevenção e intervenção em dependência química, desempenho escolar e motivação acadêmica. Havia a parceria com professores para avaliação e intervenção com os alunos. (...) Além disso, nessa escola de nível superior, fui voluntária em um projeto de

uma brinquedoteca social, às tardes, ajudando na formação continuada de educadores (Lia).

Acerca das práticas que desenvolve no contexto universitário, Teresinha pontua as três principais: atendimento individual, intervenção em sala de aula e “*treinamento*” visando à aprovação dos alunos do curso de Agronomia em processos seletivos de estágios. O atendimento individual é uma prática tradicional em Psicologia Escolar (Martinez, 2010), de modo que a encontramos na atuação de ambas participantes, revelando uma formação em Psicologia ainda voltada para a clínica, apesar de não necessariamente a referida prática caracterizar-se como psicoterapia, bem como a demanda e aceitação por parte da IES e de seus atores de ações de cunho individual.

Individualmente a gente trabalha também, como a gente não faz terapia aqui, tem algumas pessoas que fica com a gente mais tempo, mas são geralmente dez encontros em que a gente trabalha o foco, o que está acontecendo no momento, então seria aquele conflito que está atrapalhando em sala de aula, seja familiar, seja das relações interpessoais como namoro, em sala de aula ou nos grupos de amizade, então a gente tenta pensar com esses meninos qual seria a melhor forma de estar lidando com essas questões, então o atendimento individual é mais ou menos nesse sentido (Teresinha).

Acreditamos que em alguns casos uma intervenção individual faz-se necessária, mas essa deve ser sempre contextualizada e não enfatizada em detrimento de práticas coletivas e relacionais. Além disso, em algumas situações é praticamente a única e/ou a principal atividade que o psicólogo consegue realizar em uma IES devido à falta de reconhecimento de sua atuação,

falta de estrutura física e material para intervenções conjuntas, precárias condições de trabalho, falta de parceria com os docentes. Não que tais dificuldades por si justifiquem a manutenção de um *status quo* de atuação profissional, pois o psicólogo deve lembrar-se sempre de que suas intervenções são políticas e que, assim como os outros profissionais da área, contribuem para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia Escolar no contexto brasileiro.

Neste sentido, Teresinha realiza intervenções em sala de aula, mas pontua as dificuldades para este trabalho.

Como não tenho uma sala adequada, eu entro em sala de aula desde que eu iniciei o trabalho aqui, no começo a gente tinha poucas turmas (...) então eu trabalhava de 15 em 15 dias em sala de aula. (...) Hoje, está um pouco mais esporádica, eu continuo fazendo, mas às vezes a gente não consegue entrar em sala de aula porque eu acho que é o contrário, hoje deveria está melhor, mas não está (Teresinha).

O aumento de turmas e alunos, o crescimento institucional, a ausência de espaço físico adequado, condições que perpassam a prática de Teresinha. Se hoje não está melhor, o que fazer? Defendemos a necessidade de romper com demandas individualizantes vindas da IES e a construção de novas possibilidades na tentativa de reconhecimento institucional do trabalho. Por vezes, isto não significa simplesmente modificar a ação, mas sim compreender como esta é realizada e quais são seus objetivos. Por exemplo, em uma intervenção em sala de aula, apesar de ser um trabalho grupal e relacional, caso sejam focadas questões individuais ou de enquadramentos dos discentes à instituição, esta conduta indica que uma atuação clínica e reducionista ainda constituirá a prática do psicólogo escolar.

Nesta perspectiva, os objetivos, o fundamento teórico e as concepções do profissional delimitam as atividades realizadas pelo psicólogo, bem como a possibilidade de questionamento à ordem institucional ou a manutenção de uma Psicologia Escolar estigmatizante e limitadora. Assim, questionamos como o “treinamento” dos graduandos em Agronomia para a participação em seleções de estágios de grandes empresas podem colaborar com a propagação de uma Psicologia conservadora e pautada em princípios mercadológicos de uma formação técnica, de acordo com as demandas empresariais.

No Ensino Superior desde o ano passado eu estou desenvolvendo um trabalho na Agronomia que é, eu vou chamar de treinamento, uma preparação desses meninos para passar no processo seletivo para estágio, estou treinando eles (sic) em dinâmicas de grupo e entrevista, (...) aí a gente passou aquelas, aquela base, algumas dinâmicas, realmente postura nessa entrevista e nessas dinâmicas (Teresinha).

Diferentemente, o psicólogo escolar ao ampliar sua atuação constrói oportunidades de problematizações e rupturas com os fazeres de uma Psicologia clássica e ahistórica. Ao considerar o trabalho junto aos familiares, educadores e funcionários da IES, o profissional pode realizar ações realmente coletivas e relacionais, o que não garante por si só uma atuação crítica, pois conforme já apontamos, não são as atividades em si que garantirão a efetiva contribuição da Psicologia Escolar. É com esse olhar que consideramos o relato de Teresinha sobre seu trabalho.

Já fui procurada por pais do Ensino Superior para até saber a questão de desligamento da instituição, a gente orientou, geralmente, é também que o aluno estava com alguns conflitos, pediu para a gente conversar com esse aluno, a gente conversou (...) a gente

está à disposição nesse sentido, a gente atende esses pais, eles procuram, a procura não é tão grande porque esse aluno já é considerado independente aí (Teresinha).

Uma coisa que eu queria deixar bem clara, aqui na instituição a atuação da gente é com os alunos, mas eu atendo servidores também, porque a gente não vai se negar a ouvir o outro, então a procura é até assim significativa, tá, de educadores procurando a gente para serem ouvidos, então a gente também faz esse trabalho de orientação (Teresinha).

Apesar da existência de atendimento a pais e funcionários, Teresinha relata práticas isoladas e não institucionalizadas, isto é, dependentes da busca do trabalho por parte dos sujeitos, não havendo ações da IES para o oferecimento e ampliação do olhar sobre a atuação do psicólogo escolar.

Neste sentido, as práticas que caracterizam a atuação de Lia e Teresinha no Ensino Superior vão ao encontro tanto de suas concepções sobre a Psicologia Escolar nesse contexto, assim como revelam estratégias de construção de ações pioneiras, utilizando-se como mote as conhecidas possibilidades de inserção do psicólogo escolar na Educação Básica. Nesta perspectiva, Sampaio (2010, p. 96) elucida que

as universidades e seus públicos são espaços praticamente inexplorados pelos psicólogos que se debruçam sobre a área da educação e que, quando esses profissionais atuam nessas instituições, existe a forte inclinação de reproduzir, grosso modo, o que eles já vêm fazendo nos níveis anteriores de ensino, como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica ou de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem. Desamparados pela insistente ênfase clínica dos cursos de psicologia e

restritos por currículos que ainda passam ao largo da realidade socioeducacional brasileira, mesmo aqueles estudantes que escolhem a área da educação encontram-se em condições desfavoráveis para atuar em contextos complexos e que exigem competências em diferentes domínios tanto intra quanto extrapsicológicos.

Ao expor sua opinião sobre as aproximações e distanciamentos da Psicologia Escolar na Educação Básica e no Ensino Superior, Lia novamente apresenta majoritariamente como diferenciação o público; por um lado, crianças e adolescentes e, por outro, adultos, o que especifica estratégias diferentes de intervenção. Contudo, distintas estratégias não se relacionam diretamente com diferentes olhares, pois mesmo adultos, os discentes ainda ocupam o lugar central de intervenção, principalmente no que concerne às queixas relativas ao processo ensino-aprendizagem.

O que eu acho que o que é muito diferente é que você não vai atuar, não sei se atuar, tão ludicamente, você não vai trabalhar, talvez do ponto de vista cognitivo, de técnicas, de práticas, como você lidaria com uma criança ou com um adolescente, (...) então acho que é nesse sentido talvez a atuação ela é diferente da Educação Básica em alguns aspectos, mas quando você vai intervir, você vê muita semelhança também entre ambos. (...) eu acho que você não vai conseguir lidar com muitas dinâmicas, com muitas técnicas lúdicas com o adulto quanto você trabalharia com a criança e o adolescente, mas quando chega para você a questão das queixas de aprendizagem, de comportamento não tanto, de aprendizagem você encontra coisas muito parecidas, muito próximas, lógico que não num nível tão primitivo quanto da criança (Lia).

Na mesma linha, Teresinha também pontua o perfil docente para discorrer sobre as semelhanças e diferenças na atuação do psicólogo escolar na Educação Básica e na Educação Superior.

Quando eu estou trabalhando com adolescente no Ensino Médio, ele está naquela fase de descobrir a identidade, da confusão de papéis. No Superior, eu encontro alguns alunos ainda vão estar nesse patamar, mas eu já vou encontrar muito aluno aí que está entrando para a idade adulta ou está na idade adulta, então às vezes tem até um choque de realidades, vamos dizer assim, por que em uma sala eu tenho alunos de 18 aninhos, eu tenho alunos de 60 anos, tem que ter uma aceitação muito grande aí de um para com o outro, da diferença de experiências aí, então isso gera conflitos nesse sentido, o psicólogo entraria aí para trabalhar, quando eu penso nesse trabalho em grupo em sala de aula, entraria aí nesse sentido (Teresinha).

Destacamos que mais uma vez as psicólogas apontaram a necessidade de um trabalho junto aos docentes, mas afirmaram haver grandes dificuldades para tal, seja pela instituição, seja pelos próprios profissionais, constituindo-se assim uma atuação que enfatiza o corpo discente. Sampaio (2010) afirma que frequentemente o psicólogo escolar realiza no Ensino Superior a supervisão e o controle do comportamento dos alunos, o que é largamente realizado em outros níveis de ensino. Assim, concordamos com Serpa e Santos (2001) que a formação em Psicologia ainda é direcionada para a inserção do profissional nos contextos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, demonstrando um despreparo para trabalhar no meio universitário.

Em consonância com os posicionamentos anteriormente expostos, podemos problematizar o desconhecimento do público das IES, ou seja, adulto, levando à infantilização de postura e

práticas direcionadas aos estudantes universitários (Sampaio, 2009). Nesta perspectiva, conforme afirmam Bisinoto e Marinho-Araujo (2011), Marinho-Araujo (2009), Sampaio (2009) e Zavadski e Facci (2012), é necessário conhecer os processos de ensino-aprendizagem em adultos, embora haja uma lacuna na literatura sobre tal temática, principalmente contextualizada em uma perspectiva crítica.

Porque é, vamos falar assim, está muito próximo o Ensino Médio do Ensino Superior, mas eu acho que quando a gente coloca o nosso filho na universidade, acho que a gente o torna independente, eu acredito que seja por aí, ele que vai cuidar da vida dele e muitas vezes a gente não acompanha. Às vezes, os conflitos são tão grandes que não vai conseguir chegar até no discurso, tem muitos casos, ele não consegue, porque a gente acha que ele está pronto e ele não está, porque não é simplesmente eu terminei o Ensino Médio que eu estou pronto para fazer uma graduação, porque a maturidade é individual, tem gente com 40 que parece que não tem maturidade ainda (Teresinha).

Teresinha, em alguns momentos de sua entrevista, demonstra um olhar clássico da Psicologia sobre o desenvolvimento humano, guiado pela ideia de maturidade. Ademais, ela utilizou a expressão *aluninhos* ao referir-se a jovens de dezoito anos, o que leva-nos a questionar se a profissional não pode estar desenvolvendo sua atuação em uma concepção infantilizada do corpo discente no contexto da Educação Superior.

Considerando as práticas desenvolvidas pelas psicólogas entrevistadas e a discussão que desenvolvemos até aqui, Martinez (2010) auxilia-nos a ampliar esse debate ao propor as práticas em Psicologia Escolar em dois grandes grupos, as formas tradicionais e as emergentes de atuação, estas relativamente mais recentes e aquelas já consolidadas no processo histórico do

desenvolvimento da profissão. Não cabe aqui uma mera classificação em que algumas ações são consideradas melhores em detrimento de outras, mas sim problematizar os referenciais e os objetivos que fundamentam cada uma, tendo em vista que, no Brasil, o psicólogo está associado ao diagnóstico e atendimento individual de sujeitos com dificuldades emocionais ou de comportamento, denunciando uma formação clínica-terapêutica, expondo o pequeno espaço ocupado por uma formação voltada ao institucional e coletivo nos cursos de graduação.

Sampaio (2010, p. 101), ao analisar o artigo de Serpa e Santos (2001), assinala que

pelos dados apresentados, é possível concluir que o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica. Não que ela não seja necessária, mas isso atende quanto da população universitária? Os “doentes”, os “deprimidos”, os “desorientados”? E os outros? Aqueles que são maioria e não apresentam distúrbios, não são objeto de nossa atenção?

Zavadski e Facci (2012), na mesma linha, apontam que a instituição por vezes espera que o psicólogo atue clinicamente resolvendo problemas individuais dos estudantes ou problemas surgidos na relação professor e aluno. Neste sentido, tradicionalmente psicólogos escolares atuantes nos serviços de atendimento aos estudantes (SAUs ou SOEs) realizam intervenções (atendimento, orientação e encaminhamento) voltadas a questões individuais dos discentes. Lia e Teresinha apresentam falas que vão ao encontro dessa discussão.

Eu acredito que [a atuação do psicólogo escolar] ainda está sendo mais individualizada, ou seja, é (pausa) em termos de concepção e de prática ainda focada no aluno, no

indivíduo e por falta de conhecimento talvez dos professores no Ensino Superior quanto a esse meu papel, o papel do psicólogo escolar (Lia).

Este trabalho do psicólogo, ele não é muito aceito, ainda tem-se a concepção que a gente faz clínica aqui na escola, pode ver a salinha, é uma clínica. É aquela questão: aquele aluno que está desajustado na sala de aula, que o professor não está dando conta, ele leva para o psicólogo, aí o psicólogo devolve ele bom (Teresinha).

Conforme já discutimos, as práticas e pesquisas referentes à inserção e atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior têm privilegiado e enfatizando o aluno em uma perspectiva individualizante e distante dos complexos processos históricos, políticos, sociais, críticos e éticos que constituem ou que, defendemos, deveriam constituir a prática de psicólogos escolares neste contexto de ensino. Logo, é imprescindível considerar e partir da realidade concreta dos contextos educacionais brasileiro para pensar, discutir, propor intervenções e práticas da Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2009).

Desse modo, em consonância com vários autores (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011; Côrrea, 2011; Marinho-Araujo, 2009; Oliveira, 2011; Rosa, 2009; Sampaio, 2009; Sampaio, 2010), concordamos com Zavadski e Facci (2012, p. 697) que a Psicologia Escolar no Ensino Superior deve “trabalhar em nível institucional, buscando contribuir para que todos os envolvidos no contexto escolar compreendam o fracasso escolar como decorrente de condições histórico-sociais”.

Além disso, Sampaio (2010) incita a importância da interlocução entre a Psicologia e outros campos de saber, desenvolvendo possibilidades de atuação em equipes multidisciplinares, construindo realmente um trabalho institucional. Bisinoto e Marinho-Araujo (2011) apresentam

que as práticas do psicólogo escolar em IES do DF não incidem somente no sujeito, mas volta-se para toda a comunidade acadêmica, havendo o reconhecimento dos aspectos contextuais. Entretanto, a Psicologia Escolar nas IES estudadas ainda não desenvolve ações institucionais, coletivas e relacionais.

Essa situação pode revelar e, até mesmo denunciar, as dificuldades enfrentadas pelo psicólogo escolar no contexto universitário ao tentar romper com a lógica de um trabalho individual e remediativo. Nas categorias anteriores, debatemos sobre as difíceis condições de trabalho do profissional, sendo sua atuação no contexto universitário inserida no fenômeno da mercadorização do ensino (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011). Destacamos também a falta de trabalho em equipe e no estabelecimento de parcerias, bem como os entraves encontrados nas tentativas de intervenção junto aos educadores e outros atores do Ensino Superior além do estudante, como exemplificado pela fala de Teresinha.

A gente já iniciou um trabalho com esses educadores, então esse é o mais complexo, da aceitação, porque a pessoa até começa, mas ela se expor perante os colegas eu acho que é a maior dificuldade que ele tem (Teresinha).

Além disso, encontramos uma visão dicotomizada da relação entre teoria e prática, ausência de discussões sobre a temática na formação inicial e escassas oportunidades de formação continuada. Zavadski e Facci (2012) assinalam que o psicólogo também é formado nos pressupostos capitalistas, não lhe sendo possível, em muitas situações, uma visão crítica acerca da realidade. Serpa e Santos (2001) afirmam a necessidade de se repensar e reestruturar a formação do psicólogo escolar, o que leva, conforme pontua Marinho-Araujo (2009), para que esta esteja comprometida com uma formação competente e comprometida socialmente.

Seguindo essa discussão, é necessário repensarmos os modos de funcionamento e organização, bem como os objetivos que fundamentam o Ensino Superior brasileiro. Acreditamos em uma formação integral do ser humano, indo além da formação profissional (Serpa & Santos, 2001) meramente técnica ou instrumentalista. Cabe à Educação Superior, não diferentemente de outros níveis de ensino, o desenvolvimento e a consolidação da cidadania (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010), o exercício da reflexão crítica sobre a sociedade possibilitando o afastamento do sujeito da alienação (Zavadski & Facci, 2012) e alguma transformação na ordem social por meio de ações coletivas e conscientes nessa esfera (Mészáros, 2008), a formação de cidadãos socialmente responsáveis (Côrrea, 2011), a construção e desenvolvimento da autonomia pessoal e social, da consciência política, social e ambiental (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011).

Temos que pensar a Educação Superior nas dimensões éticas, políticas, sociais, econômicas, históricas e culturais (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2009). Portanto, esforçarmo-nos na construção de uma atuação em Psicologia crítica e histórica, rompendo com uma perspectiva remediativa ou preventiva, estabelecendo ações promotoras de saúde e de possibilidades de transformação, fundamentadas teórico-conceitualmente diante de uma realidade concreta, combatendo à lógica da padronização, homogeneização e do individualismo.

Tomar esse contexto pleno de sua função social, em uma dimensão efetivamente coletiva, pode ser uma das grandes e importantes contribuições das práticas interventivas do psicólogo escolar, orientadas para: o combate à discriminação e às relações coercitivas de poder; a conscientização crítica acerca dos complexos e sutis processos de controle social; a reconstrução da identidade pessoal, por meio da mobilização intencional de competências profissionais que valorizem a prática reflexiva, a reflexão sobre a ação; a

mobilização política coletiva geradora de visibilidade a projetos e redes sociais (Marinho-Araujo, 2009, p. 185).

A partir disso, o psicólogo escolar no Ensino Superior ao criar essa forma de atuação, pode propor ações institucionais no âmbito de gestão de políticas, programas e processos educacionais, participando e coordenando projetos como o PDI, o CPA, na seleção e ambientação a novos professores e programas de formação continuada de docentes, coordenadores de cursos e de funcionários técnico-administrativos. Atuar no que se refere às propostas pedagógicas e ao funcionamento de cursos e no desenvolvimento de pesquisas para conhecer o perfil dos estudantes (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2009).

Além disso, o psicólogo escolar pode colaborar na discussão e reflexão acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem de adultos (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2010; Zavadski & Facci, 2012) e no campo das ações afirmativas – ingresso, convivência e permanência dos discentes (Marinho-Araujo, 2009; Sampaio, 2009). As ações apontadas não abarcam todas as possibilidades, mas auxiliam-nos a ampliar as dimensões da atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, constituído também pela pós-graduação, praticamente esquecida pelos profissionais.

Outra proposta interessante é o trabalho desenvolvido na disciplina “Psicologia: Ciência e Profissão” cursada pelos ingressantes na graduação em Psicologia da UFU. Pautando-se no desenvolvimento de uma visão crítica e socialmente comprometida, usando recursos estéticos e artísticos, a docente Silvia Maria Cintra da Silva juntamente com um grupo de estagiários constrói um espaço de debate e constituição da Psicologia como campo de investigação e de práticas, refletindo sobre a Universidade e a vida acadêmica. Além de constituir-se como um espaço de informação aos ingressantes, também se caracteriza como um estágio supervisionado

voltado para a formação do psicólogo escolar na Educação Superior, o que é pouco encontrado nos cursos de formação de psicólogos (Silva, *et al.*, 2013).

Outra experiência refere-se à implantação e desenvolvimento de um departamento de apoio psicoeducacional ao discente, o Núcleo de Apoio ao Discente (NAD), em uma IES privada localizada no estado de Goiás. Para essa tarefa foram contratados dois psicólogos escolares que desenvolveram um conjunto de procedimentos de pesquisa e atuação que envolveu toda a IES, gestores, corpo docente, funcionários técnico-administrativos e discentes (Souza & Santana, 2013).

Apesar de encontrarmos ainda poucas ações de psicólogos escolares em IES, defendemos uma maior inserção desse profissional no referido contexto, devendo ser pesquisadas e construídas estratégias para que isso aconteça, levando em consideração a IES e seus modos de organização e funcionamento. Consideramos a atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior de extrema importância, pois

Nesse cenário, o psicólogo escolar tem o potencial para, a partir de um perfil crítico, teoricamente embasado e socialmente comprometido, fortalecer práticas que priorizem a conscientização, a reflexão, o trabalho coletivo e a ética. Além disso, é função desse profissional mediar a compreensão do sistema educacional e dos processos de aprendizagem pelos indivíduos que nele atuam. Vemos na figura do psicólogo escolar um forte aliado à construção de uma educação superior de qualidade, já que esse profissional, a partir de sua capacidade crítica, avaliativa e de seus conhecimentos sobre a relação ensino-aprendizagem, o ser humano e a dinâmica institucional, pode atuar com alunos, professores e funcionários (tanto de forma coletiva quanto individual), pode contribuir na

elaboração do projeto político pedagógico dos cursos e do plano de desenvolvimento institucional, nas políticas de inclusão, entre outros (Côrrea, 2011, p. 2).

Diante da falta de sustentação teórica e publicações sobre a temática, há um pioneirismo por parte das psicólogas e a construção de possibilidades de atuação, mesmo que por vezes haja a reprodução das práticas consolidadas na Educação Básica. Além disso, ainda é predominante a atuação de cunho individual e a falta de parceria na realização do trabalho, como a dificuldade de intervenções junto aos educadores e a ausência de práticas institucionais.

Portanto, é importante construir conhecimentos teórico-práticos contextualizados histórica e culturalmente, críticos e políticos, considerando mais as relações e aspectos institucionais, possibilitando a ressignificação das concepções de intervenção e das práticas do psicólogo e o desvelamento ideológico circunscrito nas relações entre Psicologia e Educação.

6. Considerações finais

Eu como psicólogo escolar, eu como pesquisador da área, o meu projeto de mestrado, a minha dissertação, em que eu posso contribuir para a Educação, para a Psicologia, para a atuação do psicólogo escolar, em que eu posso contribuir, trazer o que; para quem esse trabalho é destinado, trabalho realizado em que contexto... (Willian, diário de bordo).

Ao aproximarmos-nos da finalização deste trabalho, refletimos sobre o lugar ocupado por esta dissertação no campo da Psicologia Escolar e questionamos com quem nos comprometemos. Preocupações também presentes ao iniciarmos a pesquisa aqui relatada, visando investigar a atuação de psicólogos escolares em IES na região do Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, sendo que somente quatro entre 33 instituições contam com aquele profissional entre seus funcionários, coadunando com a literatura que apresenta o Ensino Superior como um espaço ainda pouco explorado pela Psicologia Escolar.

Além disso, queríamos conhecer quais as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nas instituições triangulinas, debater acerca das contribuições desse conhecimento para os processos formativos em Psicologia, fomentar discussões acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior considerando seus aspectos éticos e políticos.

Nesta perspectiva, conversamos com duas profissionais que atuam no contexto universitário, analisamos as entrevistas e construímos quatro categorias embasadas na Análise de Conteúdo (Franco, 2003), que nos possibilitaram aprofundarmos nossas reflexões bem como nos aproximarmos do nosso objetivo principal, visto que conseguimos elaborar um panorama das ações das psicólogas escolares nas IES nas quais trabalham.

Consideramos imprescindível o reconhecimento das condicionalidades materiais da atuação profissional e, por conseguinte, o entendimento das determinações concretas do trabalho das psicólogas, que constituiu nossa primeira categoria de análise, colaborou para a compreensão de suas práticas, incitando-nos a ir além das aparências e do imediatismo, rompendo com olhares reducionistas. Ocupar um cargo generalista, cumprindo alta carga horária de trabalho, encontrando grande demanda e ao mesmo tempo precariedade no espaço físico e ausência de outros psicólogos e de um trabalho em equipe, além do pouco conhecimento acerca da atuação do psicólogo, e a desvalorização por parte da instituição são condições vivenciadas por Lia e Teresinha que, por sua vez, configuram aspectos relevantes e significativos na constituição de práticas ainda focadas no indivíduo.

Apesar desses aspectos, é necessário buscar a transformação da realidade opressora, provocando rupturas na ordem social vigente à medida que reconhece os processos históricos que respaldam uma atuação crítica, ou seja, possibilitando o processo de conscientização do psicólogo escolar.

Acrescentamos a essas discussões as relações construídas entre teoria e prática, processos íntima e dialeticamente relacionados e mutuamente constituintes, apesar de depararmos-nos com um discurso de distanciamento entre saberes e práticas por parte das psicólogas. Encontramos uma fragilidade teórica e concepções sobre o papel do psicólogo escolar ainda relacionadas a uma atuação tradicional, e ressaltamos que tais situações não são isoladas ou apresentadas exclusivamente por nossas participantes. Para que possa haver uma mudança consistente nessas concepções e, conseqüentemente, nas práticas, considerando também o posicionamento do psicólogo perante os ditames de uma sociedade neoliberal, destacamos a importância dos processos formativos em Psicologia Escolar. Diante de um Ensino Superior que busca uma formação rápida, técnica e instrumentalista que responda às demandas mercadológicas,

enfaticamente a necessidade de questionar essa realidade e buscar uma formação pessoal e profissional, dimensões indissociáveis, ampla e crítica.

Sabemos que isto não ocorrerá por meio de ações individuais, mas coletivas. Desse modo, é imprescindível repensarmos a organização e o funcionamento dos cursos de graduação em Psicologia, questionando os currículos, alterando a lógica que os sustentam, desvelando discursos ideológicos e reprodutivistas, objetivando a autonomia dos sujeitos por meio de uma Educação libertadora e emancipatória buscando, assim, construir espaços realmente críticos para a formação inicial e continuada do psicólogo como estágios profissionalizantes, supervisões, grupos de estudo, pós-graduação, entre outros.

O referencial teórico que subsidia a formação e a atuação do psicólogo também precisa incluir disciplinas como Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento que, por sua vez, contemplem processos de aprendizagem do adulto, público presente no âmbito acadêmico. Nesse sentido, os docentes formadores precisam buscar respaldo em teorias que desnaturalizem o desenvolvimento, considerando as dimensões históricas e culturais na constituição do humano e dos processos de humanização.

Encontramos uma atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior ainda incipiente e em desenvolvimento, de modo que as psicólogas entrevistadas ainda apresentam ações limitadas como o apoio a alunos com queixas no processo ensino-aprendizagem e intervenções em sala de aula, sendo praticamente inexistentes trabalhos com as famílias, educadores e funcionários das instituições, estando ainda distante de ações institucionais e coletivas. O Ensino Superior emerge como um profícuo campo de atuação do psicólogo escolar, que deve considerar seus atores e romper com a infantilização das práticas junto aos discentes deste nível de ensino.

Mostra-se de inegável importância a construção de uma atuação contextualizada e histórica que rompa com uma perspectiva remediativa ou preventiva e com uma visão neoliberal

de Educação Superior, constituindo uma Psicologia Escolar que não coaduna com posturas ingênuas e meramente pragmáticas.

Consideramos que há limitações em nossa pesquisa e sugerimos outras investigações sobre a temática na tentativa de desenvolvimento e consolidação da atuação do psicólogo escolar neste contexto específico. Conhecer as realidades de IES de outras regiões e estados, aprofundar a discussão internacional referente ao assunto, problematizar as possibilidades de ações também na pós-graduação *stricto e lato sensu*, considerar as visões dos graduandos em Psicologia sobre essa possibilidade de atuação, entre tantos outros pontos, que em conjunto numa relação dialética construirão novas possibilidades investigativas e práticas em Psicologia Escolar na Educação Superior. Como apontamos em nosso diário de bordo,

O novo que assusta... dramas (meu, Lia, Teresinha, Silvia, outros psicólogos) que se encontram, desencontram, atravessam, aproximam-se numa trama (por que não tramas?) da Psicologia como prática, como saber (diário de bordo).

Apesar das dificuldades encontradas, são muitas as potencialidades de atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior; contudo, qualquer que seja a forma de intervenção do psicólogo neste contexto precisa estabelecer um compromisso ético e político com a realidade histórica e social, bem como com a formação integral dos sujeitos, pois a Educação Superior precisa ser pensada e realizada como um espaço efetivo de formação de cidadãos críticos e socialmente comprometidos, para além da dimensão meramente técnica.

Sabemos que muitas vezes o estudante ingressa no curso de Psicologia almejando a clínica, pois a área escolar nem sempre é conhecida ou valorizada pelos leigos, sendo até mesmo depreciada por nossos colegas de profissão. Além disto, ainda há poucas possibilidades de

inserção nesta seara, especialmente na rede pública de ensino. Finalizamos esta dissertação defendendo o trabalho no Ensino Superior como uma importante possibilidade de atuação do psicólogo escolar e perguntamos: Como despertar o interesse durante a graduação para uma área ainda com poucas possibilidades de inserção? Acreditamos que as IES podem beneficiar-se muito com a presença desse profissional em seus quadros se puderem abrir portas para que o psicólogo escolar possa efetivamente exercer suas possibilidades de intervenção junto aos processos educativos e aos atores que os constituem e são constituídos. Resta-nos pensar a respeito de como concretizar isto.

Referências

- Alvarado-Prada, L. E., Freitas, T. C., & Freitas, C. A. (2010, Maio/Agosto). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30), 367-387. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>
- American Psychological Association. (2012). *Regras essenciais de estilo da APA*. Porto Alegre: Penso.
- Andrade, C. D. (2002). *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Antunes, M. A. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. (2008, Julho/Dezembro). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Araújo, L. S. A. (2003) *Práticas e representações sociais sobre reprovação: um estudo no curso de engenharia elétrica da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. (2012, Janeiro/Junho). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Barbosa, F. M. (2013). *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010, Julho/Setembro). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Bariani, I. C., 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. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100003>
- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.

- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior do Distrito Federal / Brasil. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2509-2524). Portugal: Universidade do Minho.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2011, Janeiro/Março). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100013>
- Bock, A. M. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1915). *Decreto nº 11.530*. Dispões sobre a instituição de uma universidade pelo poder central. Rio de Janeiro.
- Brasil. (1920). *Decreto nº 14.343*. Institui a Universidade no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Brasil. (1931a). *Decreto nº 19.851*. 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. Rio de Janeiro.
- Brasil. (1931b). *Decreto nº 19.850*. Lei Francisco Campos. Rio de Janeiro.
- Brasil. (1937). *Lei nº 452*. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro.
- Brasil. (1962). *Lei nº 4.119*. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília.
- Brasil. (1968). *Decreto nº 62. 937*. Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei nº 9.394. Brasília.
- Brasil. (2004a). *Decreto nº 5.224*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2004b). *Lei nº 10.861*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília.

- Brasil. (2005). *Lei nº 11.096*. 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.
- Brasil. (2006). *Decreto Nº 5.773*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília.
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.096*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.
- Carrière, J. -C. (2008). *Contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>
- Chauí, M. (2003, Setembro/Dezembro). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*(24), 5-15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Conselho Federal de Psicologia. (2012, Janeiro/Agosto). Atuação profissional. *Jornal do Federal, ano XXIII*(104), 5-7.
- Corrêa, J. R. A. N. (2011). *Psicologia Escolar e Educação Superior: investigação em uma faculdade de Engenharia*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Dole, A. A. (1981). College psychology as a subspecialization. *Professional Psychology - Research & Practice*, 12(3), 294-301. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.12.3.294>
- Duarte, N. (2000, Julho). 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 & Sociedade*, XXI(71), 79-115. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>
- 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. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 107-131). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Farrel, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. 26, 525-544. <https://doi.org/10.1177/0143034305060787>
- Fávero, M. L. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*(28), 17-36. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>
- Featherstone, M. (2000). Da universidade à pós-modernidade? Explorando as possibilidades de novas formas de comunicação. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 61-99). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fernandes, F. (1974, Janeiro/Junho). Os dilemas da Reforma Universitária Consentida. *Debate e crítica: revista semestral de ciências sociais, semestral*(2), 1-42.
- Fontana, R. C. (abril de 2000b). Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, 20(50), 0-0. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100008>
- Franco, M. L. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gaborit, M. (2009). Prefácio: A realidade interpelante e o projeto de uma psicologia da libertação. In: R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Júnior (Orgs.), *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 9-14). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Gatti, B. (2009, Maio). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1(1), 90-102.
- Giroux, H. (2010, Maio/Agosto). Ensino Superior, para quê? *Educar*(37), 25-38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200003>
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1997). Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: H. A. Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (pp. 55-77). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goergen, P. (2000). A crise de identidade da universidade moderna. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 101-161). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guareschi, P. A. (2009). Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação. In: R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Júnior (Orgs.), *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 49-63). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. In: R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 131-144). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. (2007). Diálogo Psicologia e Educação. In: A. V. Bastos, & N. M. Rocha (Orgs.), *Psicologia: novas direções no diálogo com outros campos do saber* (pp. 357-378). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 35-52). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 155-202). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, 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: Editora Alínea.
- Martín-Baró, I. (2004). *Sistema, grupo y poder: Psicología social desde Centroamérica (III)*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Martinez, A. M. (2010, Março). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56.
- Meira, M. E. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 13-77). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Meira, M. E., & Antunes, M. A. (2003). Apresentação. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 7-10). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Moraes, M. C. M. (2001). Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 07-25.
- Moraes, S. E. (2000). Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 201-247). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 49-67). Campinas, SP: Editora 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, DF, Brasil.
- Oliveira, M. K., Rego, T. C., & Souza, D. T. (2002) (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Pereira, E. M. (2000). Pós-modernidade: desafios à universidade. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 163-200). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (2009). (Orgs.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da USP.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002) (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Relatório do Grupo de Trabalho (1968). *Reforma Universitária*. Rio de Janeiro.
- Rodrigues, K. A. (2004) *Jubilamentos e reprovações repetitivas: expressões de saberes e práticas na vida universitária (um estudo na Universidade Federal de Uberlândia)*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Rosa, A. R. (2009). *Estudo exploratório acerca das concepções de formadores de psicólogos de Goiânia sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

- Sampaio, S. M. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior. In: C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 203-219). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Sampaio, S. M. (2010, Março). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em aberto*, 23(83), 95-105.
- Sandoval, J., & Love, J. A. (1977). School psychology in higher education: the college psychologist. *Professional Psychology - Research & Practice*, 8(3), 328-339. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.8.3.328>
- Santos Filho, J. C. (2000). Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.), *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 15-60). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Serpa, M. N., & Santos, A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100004>
- Silva, S. M. C., Pedro, L. G., Silva, D., Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em Psicologia Escolar e Arte: contribuições para a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 33(4), 1014-1027. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400018>
- Silva, S. M. C., Santos, A. A. C., Ribeiro, M. J., Rezende, P. C. M., Souza, C. S., Silva, A. C. O., Guimarães, N. (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Relatório de Pesquisa, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Soares, L. L. M., & Verissimo, L. J. (2010). A formação do aluno na graduação em Psicologia pela Pedagogia de Paulo Freire. *Psicologia Ciência & Profissão*, 30 (3), 588-603. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300011>
- Souza, D. T. R. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. R. Souza (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Souza, R. G., & Santana, A. C. (2013). Psicologia Escolar e Educacional e o Ensino Superior privado: construindo espaços de atuação. *Anais XI Conpe - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (pp. 1172-1183). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In: C. M. Marinho-Araujo. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 75-105). Campinas, SP: Alínea.

- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, Brasil.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vicentini, A. A. F., et al. (2008) (Orgs.). *Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zavadski, K. C. (2009). *A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. (2012). A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>

Apêndice A – Roteiro de entrevista semi estruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação (idade, função/cargo, formação)
2. Como compreende a área de Psicologia Escolar e Educacional.
3. Visão de como tem se dado a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior e o que a caracteriza.
4. Como tem se caracterizado o trabalho do psicólogo (carga horária, local de trabalho/espço físico, equipe).
5. Principais práticas desenvolvidas pelo profissional.
6. Dessas práticas, destacar alguma que deu certo. Dar um exemplo também de alguma atividade que encontrou dificuldades em realizar.
7. Referenciais teóricos e autores em que se apoia.
8. Formação (instituição pública ou privada/aproximação com a área). A formação auxiliou a desenvolver o trabalho.
9. Aproximações e distanciamentos (diferenças e semelhanças) da atuação no Ensino Superior com a prática na Educação Básica.
10. Participação em alguma atividade de formação continuada.
11. O que considera importante para a formação dos futuros psicólogos que irão atuar na Educação.
12. Alguma informação que queira acrescentar.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “**A atuação do psicólogo escolar no ensino superior**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Willian Araujo Moura, mestrando em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IPUFU) e Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva, docente do IPUFU.

Nesta pesquisa estamos buscando entender a atuação de psicólogos escolares em Instituições de Ensino Superior, compreendendo e discutindo as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para este contexto.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Willian Araujo Moura no momento anterior à entrevista a ser realizada com o(a) psicólogo(a) atuante no Ensino Superior nas dependências do bloco 2C, campus Umuarama da Universidade Federal de Uberlândia.

Na sua participação você será entrevistado sobre sua prática como psicólogo escolar que atua no contexto do ensino superior, consciente de que as entrevistas serão gravadas e que este material será destruído após sua transcrição e análise.

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/ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

Um risco provável consiste na identificação dos sujeitos, mas serão tomados todos os cuidados éticos para que isto não ocorra. Quanto aos benefícios acredita-se que o estudo contribuirá para a atuação e formação do psicólogo escolar.

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:

- Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva – Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Fone (34) 3218-2235. E-mail: silvia@ufu.br
- Willian Araujo Moura — Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Fone (34) 3218-2235. Uberlândia/MG. E-mail: willian.araujo.moura@gmail.com

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Uberlândia, de de 2013

Assinatura dos pesquisadores

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

Participante da pesquisa