



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



Mariana Prudente Pereira

**Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas
apresentadas por coordenadores de cursos de graduação**

UBERLÂNDIA

2020



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



Mariana Prudente Pereira

Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação

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.

Área de Concentração: Psicologia

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

Coorientador: Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke

UBERLÂNDIA

2020



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



Mariana Prudente Pereira

Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação

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.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva

Coorientador: Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke

Banca Examinadora

Uberlândia, 28 de agosto de 2020

Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Roseli Fernandes Lins Caldas (Examinadora)
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP

Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti (Examinadora)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Maria José Ribeiro (Examinadora Suplente)
Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, MG

Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci (Examinadora Suplente)
Universidade Estadual de Maringá – Maringá, PR

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

P436 2020	<p>Pereira, Mariana Prudente, 1982- Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação [recurso eletrônico] / Mariana Prudente Pereira. - 2020.</p> <p>Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva. Coorientador: João Fernando Rech Wachelke. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.632 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia. I. Silva, Silvia Maria Cintra da, 1967-, (Orient.). II. Wachelke, João Fernando Rech, 1982-, (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Psicologia. IV. Título.</p>
--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umuarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 356, PGPSI				
Data:	Vinte e oito de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:15
Matrícula do Discente:	11812PSI024				
Nome do Discente:	Mariana Prudente Pereira				
Título do Trabalho:	Psicologia Escolar na Educação Superior: um estudo a partir de demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior ? concepções teóricas e possibilidades de atuação				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Viviane Prado Buiatti - IP/UFU; Roseli Fernandes Lins Caldas - MACKENZIE; João Fernando Rech Wachelke, orientador da candidata. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que a Prof.^a Dr.^a Viviane Prado Buiatti, o Prof. Dr. João Fernando Rech Wachelke e a discente Mariana Prudente Pereira participaram desde a cidade de Uberlândia - MG e a Prof.^a Dr.^a Roseli Fernandes Lins Caldas participou desde a cidade de São Paulo - SP, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. João Fernando Rech Wachelke, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por João Fernando Rech Wachelke, Membro de Comissão, em 28/08/2020, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Viviane Prado BuiaG, Professor(a) do Magistério Superior, em 28/08/2020, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por ROSELI FERNANDES LINS CALDAS, Usuário Externo, em 28/08/2020, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2179739 e o código CRC 431329B0.

Agradecimentos

E um coração se atinge

E uma emoção se compartilha

Vida é melhor ao vivo

Quero estar perto de ser humano

Fábio Leite¹

Quero começar com música. Ela que traduz a vida, as pessoas, as paisagens, os sentimentos, que inspira, acompanha e alegra. Ao citar esse trecho de uma música do Fábio, quero homenagear e agradecer a todos que colaboraram comigo na jornada do Mestrado e, em especial, à doce amiga e orientadora, Silvia Maria Cintra da Silva. Silvia que, assim como a música, tem o poder de inspirar e de tornar tudo mais leve. Nas aulas ou nas reuniões de orientação, acompanhadas de bolo e café, feitos por ela mesma, sempre com um carinho acolhedor. Silvia é rara, é dessas pessoas que deixam uma marca forte, apesar de seu jeitinho suave, tem a força de se fazer perene nas lembranças e no coração. As lições com ela aprendidas vão muito além das formalidades acadêmicas, passam por uma educação humanizadora, que envolve gentileza, cuidado, respeito, empatia. Lembro-me de um dia triste, Silvia chegou de repente com um poema de Adélia Prado, que entre seus versos, dizia “a coisa mais fina do mundo é o sentimento.” Tão bom ser lembrado disso num mundo que, em nome da produtividade, muitas vezes, trucidou os sentimentos. Foi assim, num dia desses cinzentos, ela chegou com um poema, sem saber o quanto me eram necessários aqueles versos. E outras tantas vezes ela chegou... com uma música, um convite, com um bolinho,

¹ Arquiteto, músico e compositor. Trecho da canção *Portas Abertas*.

com sabedoria, com histórias, com ciência e com arte, com um sorriso, um abraço, com generosidade. Por essas e por tantas, tenho muito a agradecê-la.

Agradeço ao Prof. João Fernando Wachelke, amigo querido, que sempre esteve disposto a ajudar e a colaborar com este trabalho.

Às professoras Roseli Caldas e Viviane Buiatti pela generosa colaboração compondo as Bancas de Qualificação e Defesa. Ambas muito respeitosas e delicadas em seus apontamentos e sugestões, contribuíram muito para a organização e enriquecimento deste trabalho.

À professora Marilda Facci por gentilmente compor a suplência na Banca de Defesa.

À querida professora Maria José Ribeiro, pela amizade e generosidade com que me acolheu e orientou na disciplina “Estágio em Docência.” Trabalhar e conviver com a Zezé foi um grande presente, passamos por fortes experiências juntas, que enriqueceram minha aprendizagem e aumentaram ainda mais meu respeito e admiração pela docência.

À minha querida amiga, Valéria Ribeiro, colega de orientação com quem pude partilhar as incertezas, o aprendizado, a parceria e a amizade.

Aos coordenadores de cursos que responderam ao questionário desta pesquisa, mesmo com tanto trabalho à frente das coordenações, além das aulas e outras atividades, dedicando parte do seu tempo para gentilmente colaborar com nosso trabalho, o qual não seria possível realizar-se sem suas participações.

Aos amigos do Instituto de Psicologia e da Universidade Federal de Uberlândia.

À minha família preciosa pelo apoio em todos os momentos.

A Deus por tudo e por sempre, pela força, pela alegria, pela inspiração, pela vida e por todas essas pessoas especiais que me trouxe, nas quais, em cada uma, posso contemplar o humano e o divino.

Resumo

A Psicologia Escolar e Educacional vem conquistando novos espaços tanto para a atuação como campo de pesquisa e, dentre eles, destacamos a Educação Superior, onde inúmeras possibilidades para intervenção apresentam-se. Conforme a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, há que se considerar no processo educacional todos os atores nele envolvidos, bem como o contexto social, político, econômico e cultural no qual ele se dá. Neste sentido, essa perspectiva traz importantes contribuições na medida em que possibilita suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do processo educacional. Assim, este estudo teve por objetivo geral conhecer as demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação e analisá-las à luz da Psicologia Escolar na vertente crítica. O objetivo específico compreendeu apontar algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos de graduação. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada a partir da análise das respostas obtidas por meio de questionário *online* enviado por *e-mail* aos coordenadores dos 77 cursos de graduação oferecidos por uma instituição pública de Ensino Superior do estado de Minas Gerais. Obtivemos 28 questionários respondidos, analisados por meio da análise de conteúdo, compreendendo dois eixos temáticos: “Apresentação das demandas” e “Possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos”. O Eixo 1 apresenta os tópicos: “Questões acadêmicas dos discentes”; “Questões emocionais dos discentes”; “Demandas em relação aos docentes” e “Demandas em relação à função de coordenador”. O Eixo 2 abarca os itens: “Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar”; “Acompanhamento discente” e “Docentes: relações interpessoais e formação continuada”. Demandas relacionadas à organização dos estudos, lacunas no Ensino Médio, relacionamento com os professores e com sua didática constituem o tópico “Questões acadêmicas dos discentes”. O tópico subsequente, “Questões emocionais dos discentes”, envolve temas relativos à saúde psíquica dos estudantes, como depressão, ansiedade, estresse, entre outros. Em seguida, o item “Demandas em relação aos docentes” apresenta as demandas referentes aos professores mais recorrentes junto às coordenações dos cursos, dentre as quais destacam-se a sobrecarga de trabalho, o relacionamento conflituoso entre os colegas e o adoecimento docente. O tópico “Demandas em relação à função de coordenador” traz diversas questões apontadas pelos coordenadores relativas ao trabalho na coordenação, tais como a falta de preparação para assumir o cargo, a sobrecarga de trabalho, as burocracias institucionais e a falta de apoio e tempo para lidar com as mais diversas demandas dos discentes. No Eixo 2, o item “Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar” evidencia que a maioria dos coordenadores participantes da pesquisa desconhece o trabalho do psicólogo escolar e reconhece a necessidade da atuação do profissional no contexto da universidade. No tópico “Acompanhamento discente”, apontamos algumas possibilidades de atuação da Psicologia Escolar junto ao corpo discente de maneira institucional e contextualizada. “Docentes: relações interpessoais e formação continuada”, último item do Eixo 2, aborda a atuação do psicólogo escolar frente a essas questões, apresentadas pelos coordenadores como importantes no contexto educacional. Partícipe importante na formação do estudante universitário, o coordenador de curso tem diante de si a possibilidade de mediar essa formação de diferentes modos. Defendemos aqui um modo que, ao ouvir e compreender demandas advindas de discentes, docentes e técnicos, busque responder a elas por meio de uma parceria auspiciosa com o psicólogo escolar, juntamente com outros segmentos e instâncias da instituição.

Palavras-chave: psicologia escolar e educacional; educação superior; coordenadores de curso.

Abstract

The School and Educational Psychology has been conquering new spaces for both acting as a research field and, among them, we highlight Higher Education, where countless possibilities for intervention are presented. According to the critical perspective in School Psychology, all the actors involved in the educational process must be considered, as well as the social, political, economic and cultural context in which it occurs. In this sense, this perspective brings important contributions to the extent that it provides theoretical and methodological support for the development of the educational process. Thus, this study had the general objective of knowing the demands presented by coordinators of undergraduate courses and analyzing them in the light of School Psychology in the critical perspective. The specific objective was to point out some possibilities of performance of school psychologist with coordinators of undergraduate courses. The qualitative research was carried out based on the analysis of the responses obtained through an online questionnaire sent by email to the coordinators of the 77 undergraduate courses offered by a public institution of Higher Education in the state of Minas Gerais. We obtained 28 answered questionnaires, analyzed through content analysis, comprising two thematic axes: "Presentation of the demands" and "Possibilities for the school psychologist to work with course coordinators". Axis 1 presents the topics: "Academic questions from students"; "Emotional issues of students"; "Demands in relation to teachers" and "Demands in relation to the role of coordinator". Axis 2 covers the items: "Coordinators' conceptions about the work of the school psychologist"; "Student monitoring" and "Teachers: interpersonal relationships and continuing education". Demands related to the organization of studies, gaps in high school, relationships with teachers and their didactics constitute the topic "Academic issues of students". The subsequent topic, "Emotional issues of students," involves topics related to students' mental health, such as depression, anxiety, stress, among others. Then, the item "Demands in relation to the teachers" presents the demands regarding the most recurrent teachers with the coordinators of the courses, among which the work overload, the conflicting relationship between colleagues and the teacher illness stand out. The topic "Demands in relation to the role of coordinator" brings up several issues raised by the coordinators regarding the work in the coordination, such as the lack of preparation to assume the position, the work overload, institutional bureaucracies and the lack of support and time to deal with the most diverse demands of students. In Axis 2, the item "Coordinators' conceptions about the work of the school psychologist" shows that most coordinators participating in the research are unaware of the work of the school psychologist and recognizes the need for the professional's performance in the context of the university. In the topic "Student monitoring", we point out some possibilities for School Psychology to work with the student body in an institutional and contextualized way. "Teachers: interpersonal relationships and continuing education", the last item of Axis 2, addresses the role of the school psychologist in relation to these issues, presented by the coordinators as important in the educational context. An important participant in the training of university students, the course coordinator has the possibility of mediating this training in different ways. We defend here a way that, when listening to and understanding demands from students, teachers and technicians, seeks to respond to them through an auspicious partnership with the school psychologist, together with other segments and instances of the institution.

Keywords: school and educational psychology; higher education; course coordinators.

Sumário

Apresentação.....	9
1. Psicologia Escolar e Educação Superior.....	16
1.1 A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar.....	16
1.2 Considerações sobre a Educação Superior no Brasil.....	37
1.2.1 O papel do coordenador de curso de graduação.....	44
1.3 A Psicologia Escolar na Educação Superior.....	50
2. Percurso Metodológico.....	58
2.1 Perfil dos coordenadores participantes da pesquisa.....	63
3. Análise – tecendo interlocuções.....	71
3.1 Apresentação das demandas.....	72
3.1.1 Questões acadêmicas dos discentes.....	74
3.1.2 Questões emocionais dos discentes.....	84
3.1.3 Demandas em relação aos docentes.....	92
3.1.4 Demandas em relação à função de coordenador.....	97
3.2 Possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos.....	104
3.2.1 Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar.....	105
3.2.2 Acompanhamento discente.....	110
3.2.3 Docentes: relações interpessoais e formação continuada.....	118
4. Considerações Finais.....	126
Referências.....	130
Apêndice A.....	145
Apêndice B.....	150
Apêndice C.....	153

Apresentação

Embarco nessa

No imponderável

É numa dessas

E só isso tem cabimento

Que a vida e a arte vão nos dar

Certo acolhimento

(Trecho da canção *Portas Abertas*

Fábio Leite).

Retomando o percurso da caminhada até aqui, pensar na escolha do tema Psicologia e Educação me remete à minha infância. A Psicologia então, era uma desconhecida. A Educação, por sua vez, sempre permeou minhas vivências alegres. Numa infância difícil, carregada de angústias, a escola sempre me pareceu um oásis, um lugar de refúgio e refrigerio. O carinho das professoras que constituíram meu aprendizado e a amizade com os colegas de turma marcaram experiências que, até hoje, ao escrever estas linhas, me emocionam e me inspiram.

Desde a infância meu lugar favorito era a escola. Lembro-me de pensar: “nunca quero sair daqui, quero trabalhar na escola, para nunca ter que sair dela” - lembranças de uma menina aos seus sete anos.

Minha alfabetização se deu numa escola municipal da zona rural, um lugar muito simples, onde havia apenas duas salas de aula e duas professoras – as quatro séries iniciais eram divididas: primeira e segunda séries numa sala; terceira e quarta séries na outra.

Já na fase da adolescência, pensando no temido vestibular, minha única possibilidade seria cursar uma graduação numa universidade pública, pela escassez de recursos financeiros. No entanto, para mim, era mais que uma necessidade chegar à universidade pública, era mesmo um sonho, uma conquista. Toda a minha educação ocorreu em escolas públicas: municipais e estaduais; portanto, sabia das dificuldades que enfrentaria na ferrenha competição por uma vaga, por meio do vestibular. Sabia da ferocidade dos cursinhos pré-vestibulares, e mesmo um cursinho desses me parecia complicado demais para alcançar. Vivia em uma cidade pequena e, para fazer o cursinho pré-vestibular, teria que me deslocar para a cidade mais próxima com tal oferta – Uberlândia/MG.

Chegava então o momento da escolha, meus pensamentos me oprimiam entre Psicologia e Administração. A Psicologia se apresentava para mim como algo encantador e instigante. Não conhecia nenhum psicólogo ou psicóloga em minha pequena cidade, mas algo em mim reverberava – queria cuidar de gente. A Administração se mostrava como algo prático, um curso noturno, a respeito do qual comumente ouvia: “é fácil de conseguir estágio”. Eu, que precisaria trabalhar para me manter na nova cidade, optei pela escolha mais prática, e pensei haver abandonado o sonho do curso de período integral – a Psicologia.

Foi uma fase muito difícil cursar Administração, não me identificava com o curso, os conteúdos me pareciam ser de um mundo ao qual eu não pertencia. Pela primeira vez, a escola deixou de ter sentido para mim. Por várias vezes pensei em desistir do curso, mas daí pensava: “e todo sacrifício que foi chegar até aqui”, “a luta para pagar quatro meses de um cursinho pré-vestibular”, “os muitos meses de estudo ininterruptos para ingressar na universidade pública”, “a expectativa dos meus pais em relação à minha aprovação”... Tantos dilemas vivenciados durante toda a minha graduação. Finalmente concluí, mas já sabia que não me agradava em nada a ideia de trabalhar como administradora.

Mas e a Psicologia? Ela ressurgiu três anos depois, despreziosamente. A convite de uma amiga participei de um curso livre sobre Terapia Familiar Sistêmica, com duas psicólogas vindas do Rio de Janeiro. Foram três dias intensos de apresentação de conteúdo e práticas – o suficiente para despertar meu reencontro com a Psicologia.

Outra vez começando tudo de novo, uma nova graduação, desta vez em uma faculdade da rede privada, pois já trabalhava, e a graduação em Psicologia na universidade pública era integral. Foi uma fase muito feliz e que me fez lembrar meu amor pela educação.

Durante um estágio da disciplina de Psicologia Escolar, realizado em uma escola da periferia da cidade de Uberlândia, com alunos adultos da modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos – EJA², revivi o sentimento que me remetia à infância – “quanto gosto da escola!” Como tudo aquilo fazia sentido para mim! Como era bonito ver as possibilidades de transformação intelectual, social, cultural e de diversas ordens que a educação promove. A partir de então, começava a vislumbrar a possibilidade de um mestrado, e pensava: “quero que aborde Psicologia, Educação e que seja algo relativo a jovens ou a adultos”.

Nesta fase da graduação em Psicologia, trabalhava na secretaria da coordenação de um curso de graduação em uma universidade federal. Foi então que, a partir de observações e vivências na secretaria da coordenação, aliadas ao conhecimento que adquiria em minha graduação, pude identificar aspectos importantes relativos às demandas enfrentadas pelos coordenadores de curso no que se refere a dificuldades de várias ordens: entre alunos, seus familiares, professores, atores que compõem o processo educacional e nele se constituem e questões relacionadas à própria estrutura organizacional da universidade.

² “A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permite que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo.” Recuperado de <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/>

Diante dos entraves percebidos nesse processo, dificuldades encontradas pelos coordenadores de curso para lidar com tantas demandas, sem contar com qualquer preparação ou orientação prévias, falta de acompanhamento ao estudante em suas questões da vida universitária, de seu processo de aprendizagem, de sua apropriação desse novo contexto, além das burocracias do próprio sistema acadêmico, surgiu o desejo de estudo que culminou neste trabalho, como uma possível resposta ou contribuição para essas questões vivenciadas durante os anos lidando diariamente com esse contexto.

Assim, aliado ao meu encantamento pela Psicologia Escolar e à experiência de trabalho direta no ambiente acadêmico, desde a graduação já tinha claro meu objetivo de realizar os estudos do mestrado abarcando a Psicologia Escolar no âmbito da Educação Superior³.

As instituições de Ensino Superior, de uma forma geral, por sua característica peculiar de pluralidade e formação dos sujeitos profissionais, são também contribuintes para a constituição de cidadãos. Constituição esta que, dada a devida importância da instituição, não apenas para a formação profissional, mas também pessoal dos estudantes, pode colaborar para a formação de indivíduos críticos, conscientes de seu tempo histórico e de seu papel na sociedade.

Como escreve Dias Sobrinho (2008), a Educação Superior tem papel relevante na formação de cidadãos. Sendo assim, o autor evidencia a responsabilidade social das instituições de Ensino Superior, sob a perspectiva da constituição de uma sociedade democrática, a partir da formação de sujeitos imbuídos de autonomia, capacidade questionadora crítica e reflexiva.

³ Neste trabalho, predominantemente, utilizaremos o termo “Educação Superior” por entendermos ser mais amplo seu sentido: contemplando o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como os diversos atores e áreas envolvidas nesse contexto educativo.

Silva (2005) ressalta que, também no contexto da Educação Superior, é importante valer-se de recursos criativos e culturais para a sensibilização dos sujeitos e favorecimento de uma formação integral, aliada a um pensamento crítico, questionador, observador e atento.

Marinho-Araújo (2009) aponta a relevância dos processos formativos no âmbito da Educação Superior, onde o processo educacional está para além do processo de ensino e aprendizagem, mas compreende vários aspectos da formação das subjetividades dos sujeitos ali envolvidos. A autora reafirma a importância do ambiente acadêmico para a formação cidadã dos futuros profissionais.

Nesta mesma perspectiva, Santana, Pereira e Rodrigues (2014) explicam como os ambientes educativos são essenciais ao desenvolvimento do sujeito, e destacam a Educação Superior por sua singularidade em relação a elementos culturais simbólicos que colaboram para o desenvolvimento dos estudantes em sua formação acadêmico-profissional.

Neste contexto, Marinho-Araújo (2009) evidencia o papel do psicólogo escolar como o profissional que pode auxiliar na mediação e formação consciente e autônoma dos sujeitos adultos, subsidiando condições crítico-reflexivas para a preparação da vida profissional e de indivíduos socialmente ativos e promotores de transformação da realidade.

Ao contar também com a experiência de minha orientadora de mestrado como coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação, entendemos ser necessário que este trabalho contemplasse uma pesquisa junto aos coordenadores de curso de graduação, pois são atores essenciais no contexto de ensino e aprendizagem da Educação Superior, além de verificarmos poucos estudos envolvendo este público. No artigo de Silva et al. (2016), lemos que

Ainda há poucos estudos a respeito da atividade de coordenação de curso, fundamental nos processos de elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Pedagógico e que também demanda uma compreensão das atribuições do coordenador em seus aspectos teórico-práticos, tendo em vista o grande número de tarefas e responsabilidades relativas a esta função. (p. 50).

Os trabalhos encontrados pelas autoras supracitadas são provenientes da área da Administração, o que indica a necessidade de mais produções advindas da Psicologia, especialmente do campo da Psicologia Escolar e Educacional, por se tratar de um âmbito em que os conhecimentos psicológicos, como escreve Meira (2003, p. 32), podem **“efetivamente contribuir para a elaboração de propostas mais consistentes que resultem em melhorias da prática e do processo de ensino aprendizagem”** (grifos da autora).

Desta forma, marcada a relevância de um estudo voltado a este público e nível de ensino, esta pesquisa tem por objetivo geral conhecer as demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação e analisá-las à luz da Psicologia Escolar na vertente crítica. O objetivo específico compreende apontar algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos de graduação.

Portanto, a proposta deste estudo justifica-se pela importância e necessidade cada vez mais notórias da atuação do psicólogo escolar no âmbito da Educação Superior, assim como pela ainda escassa literatura existente a respeito desse trabalho junto a coordenadores de curso. Ademais, destacamos a necessidade de mais estudos, pesquisas e reflexões acerca das questões referentes à atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior e ao processo educacional nesse nível de ensino.

Organizamos a escrita deste trabalho da seguinte forma: na Seção 1 buscamos apresentar uma breve contextualização no que se refere aos temas principais desta dissertação: a Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar, vertente teórica que fundamenta a análise dos resultados desta pesquisa; a Educação Superior brasileira a partir do Programa Reuni, por se tratar de uma fase proeminente para o trabalho da Psicologia Escolar no Ensino Superior, e a Psicologia Escolar nesse contexto, sua relevância, desafios e avanços.

Na Seção 2 explicamos o percurso metodológico, configurado por um questionário que pudesse dar voz aos coordenadores de cursos de graduação de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. O questionário, no formato *Google Forms*, foi enviado a todos os coordenadores por meio de seus contatos eletrônicos disponíveis no *site* da universidade, juntamente com um *e-mail* explicativo sobre os objetivos da pesquisa. Ao acessar o questionário, o respondente se deparava com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, somente após concordar com os termos da pesquisa, conseguia acessar o instrumento.

Na Seção 3 realizamos as análises dos dados obtidos a partir das respostas aos questionários, divididos nos seguintes eixos de análise: 1) *Apresentação das demandas* e 2) *Possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos*.

Na Seção 4 retomamos o objetivo geral do trabalho e tecemos as considerações finais, apresentando algumas propostas por novos estudos que também possam contribuir para com a afirmação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior.

1. Psicologia Escolar e Educação Superior

Nesta seção apresentamos a fundamentação teórica que embasa este estudo, com reflexões e apontamentos a respeito dos temas que permeiam o nosso trabalho. No item 1.1 fazemos uma breve contextualização a respeito da Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar, esclarecendo conceitos e percorrendo aspectos importantes relativos à Psicologia Escolar Crítica.

No item 1.2 suscitamos considerações em relação à Educação Superior no Brasil e ao papel dos coordenadores de cursos de graduação.

No item 1.3 discorremos sobre a Psicologia Escolar na Educação Superior, apontando alguns dos desafios enfrentados, possibilidades de intervenção, sua importância e possíveis contribuições nesse contexto.

1.1 A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar

Psicologia Escolar e Educacional, como definem Tanamachi e Meira (2003), refere-se ao campo de conhecimento da Psicologia, de formação e atuação do psicólogo, cuja relação ou foco de estudo está centrado no contexto educacional. Assim, de acordo com as autoras, o psicólogo escolar não está definido restritamente por seu local de trabalho – escola – mas caracteriza-se por ser o profissional que tem no seu trabalho o compromisso, teórico-prático, com as questões escolares.

Barbosa (2012) explica que a Psicologia Educacional e Escolar⁴ corresponde à área da Psicologia que compreende teoria e prática alicerçadas no compromisso com a educação e

⁴ A autora utiliza o termo Psicologia Educacional e Escolar, diferentemente do empregado em geral “Psicologia Escolar e Educacional”, pois assim como explica em sua Tese de Doutorado: *Estudos para uma história da*

suas questões, de forma ética e política, relacionando-se com as demais ciências humanas, a fim de produzir conhecimento e ações que contribuam para com as questões escolares e educacionais.

Ainda, para melhor elucidarmos os termos aqui utilizados, podemos fazer uma diferenciação entre Psicologia Escolar e Educacional. Assim, conforme explica Antunes (2008, p. 470), a Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação compreende a subárea da Psicologia que trata da produção de conhecimentos referentes “ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.” A Psicologia Escolar, por sua vez, relaciona-se ao campo de ação e atuação profissional do psicólogo “tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, por outras subáreas da Psicologia e por outras áreas de conhecimento” (Antunes, 2008, p. 470).

A Psicologia Escolar segundo Antunes (2008), portanto, está relacionada a um campo de atuação profissional com vistas ao processo de escolarização, à escola e às relações aí estabelecidas. Trata-se de uma área do conhecimento como modalidade prática de ação e intervenção. Desta forma, apreende-se que a Psicologia Educacional trata mais especificamente das pesquisas e questões teóricas no âmbito da Educação, enquanto que a Psicologia Escolar está implicada com a prática profissional, ou seja, a atuação do psicólogo escolar, seja na escola, ou em outros contextos educativos (Barbosa, 2011).

Para melhor compreensão do termo “crítica”, utilizado para definir a concepção crítica em Psicologia Escolar, citamos Meira (2002); a autora explica que tal expressão serve para informar uma condição de transformação daquilo que é imediato, aparente e ilusório, considerando o todo, e não somente as partes, articulando a essência, o passado com o

Psicologia Educacional e Escolar no Brasil, de 2011, a Psicologia Educacional como campo de conhecimento ocorre antes da Psicologia Escolar, como campo de atuação, no Brasil. Porém, embora concordemos com a autora, manteremos a nomenclatura tradicional: Psicologia Escolar e Educacional.

presente, para uma melhor percepção do contexto social e histórico, do movimento que articula todas as partes e constitui os fenômenos psicológicos. Conforme elucida a autora, alguns elementos são essenciais para que se possa caracterizar um pensamento como crítico, dentre os quais: “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social” (Meira, 2002, p. 39).

Assim como também explica Caldas (2005), o conceito que implica o termo “crítica” abarca o sentido de compreensão dos múltiplos determinantes históricos, sociais, ideológicos e culturais que estão implícitos no processo educacional, de modo que, por meio da reflexão e do exercício de distanciamento daquilo que é aparente, possa-se lograr conhecimento e ações capazes de transformação da realidade social.

Na obra intitulada *Introdução à Psicologia Escolar*, Patto (1997) esclarece o sentido de “crítica” conforme José de Souza Martins (1977, citado por Patto, 1997, p. 9):

Talvez seja conveniente explicitar a noção de crítica, pois não empregamos esta noção no seu sentido vulgar de recusa a uma modalidade de conhecimento em nome de outra. O objetivo, ao contrário, é situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta este conhecimento como universal. (...) A perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos.

Tanamachi e Meira (2003) apontam as muitas transformações sofridas ao longo dos anos na prática da Psicologia Escolar no Brasil e destacam a década de 1980 com o despontar de um novo movimento – a Psicologia Escolar Crítica. Segundo a pesquisa realizada por Prates (2015), alguns psicólogos de São Paulo, insatisfeitos com os caminhos da Psicologia, começaram a se articular no final da década de 1970, no Instituto *Sedes Sapientiae*, no Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e no Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-06), buscando apresentar um novo projeto de Psicologia, mais implicado com as questões sociais⁵.

Destacamos também a importantíssima produção de Patto (1984), que propõe novas formas de se pensar e se fazer Psicologia Escolar, numa perspectiva transformadora em prol de um conhecimento psicológico que considere aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, comprometido com questões éticas e políticas, visando demandas da realidade brasileira. Além disso, denuncia a produção social do fracasso escolar, em uma obra hoje considerada clássico da Psicologia Escolar e Educacional (Patto, 1990).

Verificamos que a perspectiva crítica em Psicologia Escolar atenta-se para questões abrangentes constituintes do processo educacional, as relações existentes nesse processo, os diversos atores envolvidos, sem desconsiderar o contexto social no qual a escola está inserida, diferentemente de uma Psicologia instrumental que, como destaca Patto (1984), preconiza a técnica, os ajustamentos e a resolução de crises focadas no “aluno-problema”.

Souza (2014), na obra *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*, dedica-se no primeiro capítulo do livro a discorrer sobre a trajetória do movimento de crítica à Psicologia Escolar, fornecendo elementos históricos para a

⁵ Forma-se uma Comissão de Psicologia Educacional formada por nomes como Sérgio Antonio da Silva Leite, Ana Mercês Bahia Bock, Yvonne Alvarenga Gonçalves Khouri, Wanda Maria Junqueira de Aguiar, Abelardo de Almeida e Maria Aparecida C. Cunha (Prates, 2015).

compreensão de seu surgimento. No Brasil, explica a autora, a década de 1980 marca o início deste movimento de crítica, com destaque para a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, sob a publicação do livro, em 1984: *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, onde Patto realiza uma “análise crítica da área da Psicologia Escolar e Educacional no que tange ao seu objeto de estudo, métodos e finalidades” (Souza, 2014, p. 15).

A obra de Patto (1984) apresenta críticas em relação à prática do psicólogo escolar baseada em referenciais teóricos positivistas e adaptacionistas, e àqueles centrados na pessoa, que não consideram o contexto social, político e institucional presente na escola e suas relações neste meio. Desta forma, em sua obra, Patto (1984) denuncia também a necessidade por “novas possibilidades de conceituação da área, bem como de atuação do psicólogo escolar e educacional” (Souza, 2014, p. 16).

Os anos que antecedem a década de 1980 eram ainda marcados por uma Psicologia cuja relação com a educação se dava de forma a classificar e a apontar, de forma individualizante, a criança como sendo o principal ou único responsável pelo fracasso escolar. Nos anos 1970 começavam a ganhar notoriedade e a exercer influência as teorias behavioristas. Especialmente nos anos de 1960 e 1970 “incia-se a produção de laudos de crianças em idade escolar para encaminhamento às chamadas escolas especiais e depois às classes especiais” (Barbosa, 2012, p. 117).

Sobre a produção de laudos, Collares e Moysés (1992, p. 24) escrevem: “o que deveria ser objeto de reflexão e mudança — o processo pedagógico — fica mascarado, escamoteado, pelo diagnosticar e tratar singularizados.” Para as autoras, esse processo de culpabilizar e patologizar o aluno como detentor do problema ou doença isenta o sistema educacional de sua responsabilidade e transfere para o indivíduo a exclusividade pelo fracasso escolar. Conforme

as autoras, tais rótulos além de marcarem todo o percurso escolar do estudante, imprimem consequências para a vida ao atribuírem conceitos que atingem a autoestima e a autoimagem do sujeito.

Conforme esclarecem Collares e Moysés (1992),

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos com o processo (não mais apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo ensino-aprendizagem. (Collares & Moysés, 1992, p. 16).

A partir da regulamentação da profissão de psicólogo e da formação em Psicologia, em 27 de agosto de 1962, pela Lei nº 4.119, também foi possível a formalização da atuação na área educacional. Assim como escreve Cruces (2015, p. 11):

O artigo 4º do Decreto-Lei nº 53.464, de 21 de janeiro de 1964, regulamentava a Lei nº 4.119 e previa como função do psicólogo, dentre outras, a utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.

Desta forma, entende-se que tais atribuições do psicólogo abriam possibilidades para uma formação e atuação com vistas a diagnósticos e tratamentos dos então denominados problemas de ajustamento, com ações centradas no aluno e em suas dificuldades de aprendizagem (Cruces & Maluf, 2007).

Outra questão relevante apontada por Antunes (2008) é o fato de que, a partir da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, nos anos 1960, curiosamente, nota-se uma busca mais acentuada dos graduandos ou profissionais pelas áreas de atuação clínica e organizacional, em detrimento da área educacional, esta antes cenário principal para o desenvolvimento da Psicologia no País. Também, conforme a autora, pode ser essa uma das explicações pela preferência de atuação dos psicólogos em moldes clínicos, mesmo dentro das escolas.

Os anos 1970, conforme explica Barbosa (2012, p. 117), são marcados pela influência das teorias behavioristas e, conseqüentemente, por um “ensino tecnicista.” Também nesse período, “cresce a chamada teoria da carência cultural como explicação para o não aprender das crianças na escola.” Segundo Barbosa (2012, pp. 117-118),

A teoria da carência cultural passa a ser principal explicação para o não aprender na escola, e principiam programas educacionais de educação compensatória. É nesse período que se inicia o crescimento da oferta de serviços de Psicologia escolar em âmbitos como secretarias municipais de Educação que, em grande parte, tinham como prerrogativa o trabalho psicométrico e/ou de tratamento clínico dos chamados problemas de aprendizagem.

Não se pode negar que, durante muitos anos, a Psicologia tenha colaborado com a manutenção de uma realidade educacional excludente, biologizante e patologizante, que a distanciava de um compromisso social com sua atuação profissional e dos processos educativos como processos complexos que são: constitutivos do sujeito, humanizadores e multideterminados (Tanamachi & Meira, 2003).

Como os índices de fracasso escolar continuavam a crescer, percebiam-se inquietações relativas ao modelo tradicional de atuação em Psicologia Escolar. Apresentava-se a necessidade de construção de novos modelos de atuação e prática que superassem as formações tecnicistas, vislumbrando-se os fenômenos educativos a partir de perspectivas socialmente responsáveis (Cruces, 2015).

Nos anos 1970 já era possível identificar críticas ao modelo clínico-terapêutico de atuação do psicólogo escolar, que centrava no aluno os ditos “problemas de aprendizagem”, identificando-o como detentor do “problema”, “distúrbio” ou da “dificuldade de aprendizagem”. Passou-se a questionar a utilização dos testes psicológicos e seus diagnósticos reducionistas e patologizantes, assim como a prática de encaminhamento ou segregação dos alunos com deficiência. “Uma das consequências apontadas por essas críticas era a desconsideração dos determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica; daí falar-se em reducionismo.” (Antunes, 2008, p. 472).

Patto (1984) enfatiza que a Psicologia Escolar deve-se valer de condições que a possibilitem libertar-se de uma compreensão psychologizante, restrita a diagnósticos e tratamentos, buscando um caminho de possibilidades favorecedoras ao desenvolvimento de um trabalho não enrijecido em técnicas e métodos.

De acordo com Barbosa (2012, p. 118), “A proposta de mudança desse olhar da Psicologia educacional e escolar deflagra o período da crítica (1981-1990). Pode-se afirmar

que essa foi a década da denúncia para a Psicologia educacional e escolar.” A partir do movimento de crítica, na década de 1980, fomentam-se importantes reflexões acerca do trabalho e estudos em Psicologia Escolar, com destaque para

a) a importância de pesquisarmos os fenômenos educacionais a partir dos processos que acontecem no interior da escola; b) a necessidade de encontrar modelos teórico-metodológicos que superassem a noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar; c) o destaque para a necessidade de autonomia do trabalho do psicólogo em relação ao corpo dirigente da instituição escolar; d) a reconstituição da identidade do psicólogo no campo da educação. (Souza, 2009, p. 180).

A década de 1980 marca um momento de denúncia ao modelo tradicional de concepção e atuação da Psicologia na Educação, fomentando reflexões críticas acerca do papel e identidade do psicólogo escolar, bem como da função social de seu trabalho (Tanamachi & Meira, 2003; Antunes, 2008; Souza, 2009; Barbosa, 2012; Souza, 2014).

Como explica Souza (2014), foram muitas as contribuições advindas deste movimento de autocrítica no interior da Psicologia que impulsionaram novas análises sobre os modelos de atuação do psicólogo escolar e educacional, bem como revisões de suas concepções teórico-metodológicas. A autora destaca a interlocução que se abre entre a Psicologia e outras áreas do conhecimento para a consolidação da perspectiva crítica:

[...] a Sociologia e a Sociologia da Educação, a Filosofia e a Filosofia da Educação, a História e a História da Educação, bem como na Antropologia Social e nos métodos qualitativos de pesquisa, subsídios teóricos centrados particularmente em autores cuja

abordagem encontra-se no materialismo histórico-dialético, que os auxiliem a transformá-la de Psicologia Instrumental em Psicologia Crítica. (Souza, 2014, p. 18).

Nos anos 1990, a partir das discussões e avanços decorrentes da década anterior, abre-se uma nova gama de possibilidades de pesquisas englobando variados temas, agora numa concepção crítica: “fracasso escolar, identidade profissional, [...], formação profissional, atuação profissional na educação em uma perspectiva crítica, [...], vida diária escolar, dentre outros” (Souza, 2009, p. 180).

Ocorre uma mudança crucial na compreensão em relação às questões de dificuldade de aprendizagem, como assim chamadas,

deslocando o eixo da análise do indivíduo para o interior da escola e para o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar, bem como constituem os indivíduos que participam ativamente deste contexto, ou seja, o processo de escolarização. (Souza, 2014, pp. 20-21).

Assim, a década de 1990 teve importante destaque na consolidação das discussões críticas elaboradas nos anos de 1980, despontando-se como um período efervescente em propostas e ações que pudessem ser traduzidas na atuação do psicólogo no contexto da Educação (Tanamachi & Meira, 2003; Souza, 2009; Souza, 2014).

Ademais, como explica Souza (2009), desafios apresentaram-se ao trabalho do psicólogo escolar, especialmente a partir do movimento de autocrítica no âmbito da Psicologia Escolar dos anos 1990. Houve uma retração na empregabilidade desse profissional,

principalmente em relação às instituições de educação públicas. Em muitos casos, o psicólogo escolar passou a ser substituído por psicopedagogos⁶, cuja prática, em geral, se assemelha à atuação clínica da Psicologia, de forma individualizante, trazendo conceitos como transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros, evocando a medicalização para o contexto escolar.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresenta críticas quanto à regulamentação do exercício da psicopedagogia. Conforme argumenta o CFP, não existem embasamentos legais que justifiquem a regulamentação da psicopedagogia como profissão, uma vez que esta se utiliza de teorias, métodos e técnicas provenientes de outras áreas do conhecimento como a Psicologia e a Pedagogia, não se constituindo como um campo científico próprio (Conselho Federal de Psicologia, 2010).

Também, em relação aos desafios da Psicologia Escolar, outra questão relevante refere-se à formação profissional. Citando as Clínicas-Escola⁷ ou Serviços-Escola, Souza (2009) explica a necessidade de articulação entre as ações dos psicólogos do campo da educação com os profissionais da área da saúde, no sentido de ampliar a compreensão relativa aos processos de escolarização como constituintes dos sujeitos, e com relação às demandas de queixa escolar.

Ainda sobre a questão da formação do psicólogo escolar, ressalta-se a necessidade de constante investimento na área. A formação continuada para o psicólogo que atua no campo educativo é fundamental (Souza, 2014; Lopes, 2016); visto que, a formação inicial do

⁶ “A psicopedagogia é aplicada geralmente em escolas, hospitais e empresas, sendo que seus grandes campos de atuação estão na área clínica e institucional, com os objetivos de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem, tratar os problemas de aprendizagem, atuar nas questões didático-metodológicas e na formação e orientação de professores e orientação aos pais.” Recuperado de <https://www.redepsi.com.br/2010/05/13/cfp-contr-rio-regulamenta-o-da-atividade-de-psicopedagogia-proposta-pelo-pl-3512-2008/>

⁷ “São serviços obrigatórios pela legislação que dispõe sobre os Cursos de Formação em Psicologia no Brasil e regulamenta a profissão de psicólogo em nosso país (Lei nº 4.119, 1962). [...] Proporcionam ao estagiário o exercício supervisionado da prática clínica, ao mesmo tempo que permitem à Universidade cumprir um de seus papéis sociais: prestação de serviços à comunidade.” (Campezatto & Nunes, 2007, p. 376).

profissional nas graduações tem um caráter generalista, que nem sempre abarca conteúdo teórico-prático para a atuação no contexto educacional (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2015; Lopes, 2016). Daí a necessidade de apropriação de conhecimentos que contemplem referencial teórico crítico que possibilite, efetivamente, condições para a transformação das práticas educacionais, caminhando ao encontro do compromisso social da profissão (Lopes, 2016).

Como escrevem Silva et al. (2016), em relação à formação do psicólogo para a atuação na área da educação, dentre os aspectos mais relevantes para essa formação está o estágio supervisionado⁸, que possibilita a oportunidade de estudos, reflexões e apropriação teórico-metodológica a partir de práticas realizadas no contexto educativo.

É fundamental que o estudante possa compreender especificidades advindas do campo educacional, tanto no que diz respeito ao contexto sócio-político-econômico quanto no que se refere à dimensão subjetiva dos sujeitos que são constituídos ao mesmo tempo em que constituem os espaços educacionais. (Silva et al., 2016, p. 58).

Sobre a importância dos estágios na formação do futuro profissional, Guzzo, Costa e Sant'Ana (2015, p. 27) afirmam que

Os estágios profissionalizantes cumprem um papel decisivo na formação básica – é por meio deles que os estudantes convivem, cotidianamente, com uma dimensão específica da realidade e podem, a partir dela, pensar criticamente a profissão, sua

⁸ “O Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional é um momento curricular que acontece no oitavo, nono e décimo semestres do curso básico de formação do psicólogo, estruturado em horas semanais de supervisão em grupo e horas de atividades em campo com a presença de um psicólogo.” (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2015, p. 29).

própria vida e preparação profissional. Trata-se de um espaço curricular que 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.

Caldas, Silva e Souza (2019) também abordam a relevância do estágio supervisionado como espaço de atuação e, neste sentido, destacam a necessidade de uma formação acadêmica consistente e a possibilidade de realização de estágios que ofereçam modos “de se fazer Psicologia Escolar ao mesmo tempo inovadoras e consistentes teoricamente” (p. 137) no intuito de se superar a concepção reducionista sobre este campo, ainda prevalecente na Educação de modo geral.

Souza (2009) traz importantes considerações a respeito da consolidação da perspectiva crítica em Psicologia Escolar no que se refere à atuação do psicólogo nos contextos educacionais, com vistas a uma melhor compreensão e manejo das questões escolares. Segundo a autora,

Esse movimento de crítica fortaleceu-se no campo da Psicologia Escolar e atualmente podemos considerar que temos, no Brasil, um conjunto de trabalhos de intervenção e de pesquisa que: a) rompe com a culpabilização das crianças, adolescentes e suas famílias pelas dificuldades escolares; b) constrói novos instrumentos de avaliação psicológica e de compreensão da queixa escolar; c) articula importantes ações no campo da formação de professores e de profissionais de saúde (Souza, 2009, p. 179).

Para Dazzani (2010), o psicólogo escolar atua conforme a perspectiva crítica ao considerar as relações presentes nos processos educativos, concebendo, desta maneira, sentidos ampliados referentes a tais processos, permitindo a possibilidade de formulação de novas hipóteses e propostas para intervenção, ampliando assim, o campo de análise relativo aos contextos de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, a corrente crítica em Psicologia Escolar se constitui e se fundamenta como campo de pesquisa da Psicologia, atuação e formação do psicólogo, considerando as relações presentes no contexto educativo, de forma que compreende que tais relações são constituintes do fenômeno educacional, além das políticas educacionais que o contextualizam, das questões institucionais, da comunidade escolar e de sua história, do contexto social no qual se desenvolve, assim como a representatividade e significância da escola para sua comunidade. Verifica-se assim, a partir da perspectiva crítica, a diversidade de aspectos que se relacionam e são constituintes na formação educacional do sujeito (Souza, 2009).

Tanamachi e Meira (2003), tomando como base teórico-metodológica a concepção do Materialismo Histórico Dialético⁹, explicam que o processo de educação é essencial para a superação da alienação do sujeito, e a Psicologia, em sua vertente crítica, pode oferecer uma base significativa para que esse processo ocorra à medida que permite sua humanização e favorece condições emancipatórias. Conforme escrevem as autoras: “tomar como tarefa também da Psicologia o estabelecimento de mediações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos indivíduos.” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 23).

⁹ “A concepção Materialista Histórico Dialética foi gestada visando à análise crítica da sociedade capitalista, veicula, para além de uma visão de homem e de sociedade, uma concepção ética. Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se, cada vez mais, livre e universal.” (Tanamachi & Meira, 2003, p. 19).

Por conseguinte, Souza (2009) afirma que a vertente crítica em Psicologia Escolar consegue se estabelecer como área de atuação e formação ao produzir reflexões, pesquisas e ações pautadas num compromisso de responsabilidade política, social e democrática, na formação cidadã crítica e autônoma do sujeito. Também, conforme a mesma autora, no trabalho coletivo envolvendo os demais atores participantes do ambiente educacional, sejam professores, pedagogos, gestores escolares, funcionários, familiares, enfim, a comunidade escolar, a Psicologia Escolar se faz presente numa perspectiva crítica. Assim como numa observação atenta, analítica e compartilhada a respeito dos variados discursos presentes nesse contexto, a fim de encontrar soluções coerentes para com a lida das demandas e queixas escolares.

Ao se diferenciar das teorias adaptativas da Psicologia, a concepção crítica em Psicologia Escolar busca referenciar-se teórico-metodologicamente de forma a compreender:

a) os fenômenos escolares enquanto produtos do processo de escolarização, constituídos pelas dimensões institucional, pedagógica e relacional; b) o desenvolvimento humano e a aprendizagem enquanto processos inseparáveis, articulando as dimensões biológica, psicológica e histórica dos indivíduos; c) a necessidade de construir instrumentos psicológicos de aproximação e de conhecimento da realidade que permitam compreender a complexidade dos fenômenos educativos; d) a consideração da dimensão educativa no trabalho psicológico. (Souza, 2009, p. 180).

Ainda, conforme ressalta Souza (2009), constitui-se grande desafio para a concepção crítica em Psicologia Escolar tornar-se mais visível tanto para os psicólogos em formação como para a sociedade, na busca por alcançar maiores condições de perpetuação e

fortalecimento como área do conhecimento e de prática profissional. Em relação aos novos espaços de atuação para o psicólogo escolar, além dos tradicionalmente conhecidos, como escolas, por exemplo, em 2009 Souza (p. 181) citava “educação inclusiva de pessoas com deficiência; direitos da criança e do adolescente e direitos humanos; educação e saúde”, atualmente já incorporados ao trabalho desse profissional (Anache, 2015; Oliveira, 2016; Angelucci, 2017).

Silva et al. (2012, p. 42) revelam, por meio do relato decorrente de uma pesquisa interinstitucional desenvolvida em sete estados brasileiros¹⁰, que dos 18 psicólogos atuantes na rede pública de Educação do estado de Minas Gerais que participaram da investigação “nenhum deles possui capacitação voltada para a área de Educação e Psicologia Escolar e Educacional, sendo que as formações comumente realizadas se dão no campo da saúde.” De acordo com as autoras, esse panorama pode estar associado à falta de acesso ou contato com as novas propostas da Psicologia Escolar e Educacional, como também com as teorias críticas da área. Desta forma, as autoras suscitam importantes reflexões sobre a formação inicial oferecida nos cursos de graduação em Psicologia, além da formação em nível de pós-graduação: “Como a academia pode potencializar a formação de um profissional de Psicologia que seja capaz de forjar um olhar crítico para o contexto educacional?” (Silva et al., 2012, p. 46).

Como escreve Cruces (2015, p. 12), “As discussões e as pesquisas realizadas durante as décadas passadas permitiram que uma psicologia crítica fosse construída e, também, serviram de fundamento para o projeto de formação constante nas Diretrizes Curriculares.”

¹⁰ A investigação “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações” foi desenvolvida nos estados do Acre, Rondônia, Santa Catarina, Paraná, Bahia, São Paulo e Minas Gerais, coordenada pela Professora Doutora Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, conforme explica Cruces (2015), traz elementos que caracterizam a formação em Psicologia Escolar e Educacional, uma vez que “o desenvolvimento de habilidades e competências na formação profissional do futuro psicólogo exige conhecimentos e práticas que estão diretamente ligados à área educacional” (p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, conforme se lê na Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, preveem a articulação entre diversas atividades pedagógicas individuais e em equipe, a fim de proporcionar uma formação integrativa, de maneira que compreendem a aprendizagem como um processo. Em seu Art. 3º, inciso IV, a Resolução CNE/CES nº 5, de 2011, estabelece como um dos princípios e compromissos da formação em Psicologia a “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” (Resolução CNE/CES nº 5, 2011, p. 1). Desta forma, o psicólogo escolar tem muito a contribuir na elaboração dos projetos que visem tais características, por ser o profissional que, numa concepção teórico-prática crítica, possui os aportes necessários para a apreensão dos processos educativos (Cruces, 2015).

Feitosa e Marinho-Araújo (2018) afirmam que, a partir das produções críticas em Psicologia Escolar, especialmente consolidando-se nos anos 1990 a 2000, passou-se a considerar com maior relevância a participação dos aspectos históricos, culturais e sociais na constituição do desenvolvimento dos sujeitos e do processo ensino-aprendizagem, bem como os atores envolvidos em todo o contexto educacional, além das questões institucionais.

Outra questão relevante, apontada por Feitosa e Marinho-Araújo (2018) em relação às contribuições advindas do movimento de crítica à Psicologia Escolar, refere-se à formação do psicólogo escolar, tanto na graduação, como também o suscitar de reflexões acerca da

formação continuada deste profissional, além da relevância em relação aos estudos sobre desenvolvimento humano. A perspectiva crítica em Psicologia Escolar, conforme as autoras, fomentou novas concepções, competências e responsabilidades referentes à prática do psicólogo escolar nos diversos contextos educativos por onde atua, imprimindo a esse novo modo de atuação possibilidades de intervenção inclusivas e participativas em relação à comunidade escolar. Desta forma, “a descontextualização e a fragmentação do sujeito, a naturalização dos processos de desenvolvimento humano e o caráter individual das práticas psicológicas não poderiam permanecer interligados à atuação do psicólogo escolar” (Feitosa & Marinho-Araújo, 2018, p. 184).

Facci (2015) destaca o quão importante é que o psicólogo escolar tenha clara a compreensão sobre a função social da escola e de como a educação fornece subsídios para a humanização, uma vez que o desenvolvimento do psiquismo é intrínseco às vivências históricas e sociais do homem. A autora enfatiza que, para trabalhar essas questões no âmbito da educação, é necessário que esse profissional fundamente-se em bases teóricas que lhe permitam ter esse nível de compreensão e que ainda lhe proporcionem condições metodológicas para exercê-las nesse contexto.

Assim, apreende-se a relevância da educação para o desenvolvimento do psiquismo humano e do papel do psicólogo escolar para a transformação social: “a escola deve, portanto, encaminhar o seu trabalho para ajudar o aluno a apropriar-se da cultura, cujo legado é resultante da prática social, buscando levar à superação dos conhecimentos da vida cotidiana” (Facci, 2015, p. 95).

Nesta mesma perspectiva, Souza, Ribeiro e Silva (2011) afirmam que o psicólogo escolar, à medida que consegue superar práticas tradicionais de atuação, pode ampliar significativamente sua compreensão a respeito dos fenômenos educacionais e, por

consequente, elaborar uma percepção mais abrangente sobre sua atuação no contexto educativo, sendo necessário, para tanto, apreender a fundamentação teórico-crítica que lhe permita essa compreensão.

Martínez (2009) considera como aspecto central no compromisso dos psicólogos escolares e educacionais em relação à educação brasileira “a transformação dos processos educativos, com a efetivação das mudanças necessárias que demanda a melhoria da qualidade da educação no país.” (p. 169). Para tanto, a autora indica que o profissional deve refletir sobre sua prática científico-profissional no sentido de atualizá-la e adequá-la às demandas de transformação dos processos educativos. Em 2009, a mesma autora diferenciava as formas de atuação dos psicólogos em “tradicionais” e “emergentes”. As tradicionais eram definidas como “formas de atuação que já tem uma história relativamente consolidada no país.” (p. 169).

Quanto às formas “emergentes” de atuação, foram assim denominadas “por apresentar uma configuração relativamente recente e estar ainda pouco difundidas.” (p. 170). Com relação às formas tradicionais, Martínez (2009, pp. 170-171) explica que “estão principalmente associadas à dimensão psicoeducativa do contexto escolar”, e envolvem “problemas concretos que, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos, tem que ser enfrentados e resolvidos no cotidiano, e para os quais o trabalho do psicólogo se configura como uma resposta.” Tais formas de atuação são exemplificadas pela autora em:

1. Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares. [...]
2. Orientação a alunos e pais. [...]
3. Orientação profissional. [...]
4. Orientação sexual. [...]
5. Formação e orientação de professores. [...]
6. Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (em relação, por exemplo, à violência,

ao uso de drogas, à gravidez precoce, ao preconceito, entre outros). (Martínez, 2009, pp. 171-172).

Em relação às formas de atuação “emergentes” Martínez (2009, p. 172) afirma que “têm adquirido visibilidade nos últimos anos e estão associadas a uma concepção muito mais ampla e abrangente do trabalho do psicólogo na escola que inclui sua dimensão psicossocial.” De acordo com a autora, tais formas de atuação requerem do psicólogo criatividade e um posicionamento ativo, uma vez que raramente são apresentadas como demandas explícitas. Porém, destacam-se como ações potencialmente transformadoras nos contextos educativos e compreendem:

1. Diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional especialmente no que diz respeito à subjetividade social da escola visando delinear estratégias de trabalho favorecedoras das mudanças necessárias para a otimização do processo educativo. [...]
2. Participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola. [...]
3. Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho. [...]
4. Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica. [...]
5. Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos. [...]
6. Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado. [...]
7. Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo. [...]
8. Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas. (Martínez, 2009, pp. 172-175).

Em relação às formas de atuação emergentes descritas por Martínez (2009) e atualmente já incorporadas ao trabalho de muitos profissionais, verificamos coerência com o proposto pelo CFP (2019) nas *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica*. Como podemos ler, o “documento procura abordar a educação básica como direito humano fundamental, em uma perspectiva crítica, pautada na diversidade humana e protagonista nos enfrentamentos a preconceitos, racismos, pobreza e distribuição de renda.” (CFP, 2019, p. 8). E, ainda, “a Psicologia tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem.” (CFP, 2019, p. 9).

Dentre as muitas possibilidades para a atuação do psicólogo escolar no contexto educativo, o documento elenca algumas, destacando a importância e necessidade de o trabalho ser realizado em conjunto com a comunidade escolar, tais como: a participação do psicólogo na elaboração, avaliação e reformulação do projeto político-pedagógico; no processo de ensino e aprendizagem; na formação dos educadores; na educação inclusiva; no acompanhamento dos grupos de alunos, como os conselhos de classe (CFP, 2019).

Embora o documento refira-se à Educação Básica, os mesmos princípios podem, efetivamente, ser considerados para a atuação na Educação Superior, especialmente por superarem a visão reducionista de um trabalho voltado apenas ao estudante. Ao abordarem diferentes aspectos do complexo e intrincado contexto educativo, os diversos segmentos que o compõem e o constituem e nele são constituídos, bem como as políticas públicas, as Normas Técnicas dialogam com qualquer contexto em que se desenvolva o processo de ensino e aprendizagem.

Marinho-Araújo (2015) aponta como campos férteis para o trabalho em Psicologia Escolar os institutos federais e as universidades, tema sobre o qual nos debruçaremos nos próximos tópicos.

1.2 Considerações sobre a Educação Superior no Brasil

O sistema de educação brasileiro, conforme estabelece a Lei nº 9.394, de 1996, está estruturado em Educação Básica (compreende a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio) e Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior: abarcando os cursos de graduação e pós-graduação. As universidades brasileiras caracterizadas como hoje são, assim como relata Pereira (2009), são oriundas a partir da Reforma Universitária de 1968, que propunha a expansão e modernização das instituições públicas de ensino superior: “No Brasil, a caracterização de uma instituição como universidade considerando os três elementos do tripé (ensino, pesquisa e extensão), foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº 5.540/68.” (Pereira, 2009, p. 31).

A Educação Superior, como explica Marinho-Araújo (2015), em suas múltiplas funções e sentidos, tem papel fundamental na produção do conhecimento e formação cidadã dos futuros profissionais que atuarão em sociedade e ativamente na vida econômica do país; está interligada com o que lhe é demandado pela sociedade e orientada por políticas educacionais. No entanto, configura-se também como campo de interesse mercadológico. De toda forma, vale destacar que “a Educação Superior deve ser entendida como fenômeno social e histórico, que contribui para desencadear processos formativos mais globais, e que, como tal, sofre transformações e cumpre papéis dinâmicos” (Marinho-Araújo, 2015, p. 137).

Meira (2003) aponta que o Ensino Superior tem sofrido com a influência das políticas neoliberais, de modo que, a formação acadêmica tem sido subjugada às leis do capital, com um ensino tecnicista e reducionista sobrepujando a formação intelectual crítica.

Conforme Marinho-Araújo (2015), faz-se necessário observar e compreender os inúmeros e diversos fatores que caracterizam o contexto da Educação Superior, que não deve ser concebida de maneira fragmentada, tecnicista, descontextualizada, levando-se em conta que “questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade à formação oportunizada na Educação Superior” (Marinho-Araújo, 2015, p. 138).

Assim, apreende-se que o sistema de ensino superior é envolto por uma série de forças que lhe imprimem seu caráter dinâmico e transformador, capaz de influenciar não somente a formação profissional de seus estudantes e atores diversos, como também sua formação pessoal. Deste modo, é imprescindível que este nível de ensino tenha no bojo de seus preceitos o compromisso com a formação ética e cidadã dos sujeitos, para além de uma formação profissional, propiciando o desenvolvimento de consciências críticas e politizadas, no sentido de contribuir para a transformação social (Marinho-Araújo, 2015).

Neste mesmo sentido, Marques e Cepêda (2012) reafirmam o papel relevante da Educação Superior na formação e desenvolvimento da capacidade crítica de pensamento da população e no impulsionamento dos processos de transformação social, por se tratar de um ambiente potencialmente produtor e promotor de conhecimentos científico, tecnológico, cultural e humano.

A partir dos anos 2000 evidenciou-se uma crescente mobilização em relação às políticas públicas no que se refere à expansão, desenvolvimento e democratização do Ensino

Superior, com destaque para o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 10.172, de 2001 (Marinho-Araújo, 2015).

Conforme explica Marinho-Araújo (2015), a partir das metas estipuladas no PNE, programas de financiamento e de apoio à democratização do ingresso ao Ensino Superior foram instituídos, como o Programa Universidade para Todos – ProUni¹¹, o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES¹², e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹³ (Ministério da Educação, 2010).

Desta forma, o Reuni propõe a ampliação do acesso e também da permanência dos estudantes no Ensino Superior e, para tanto, prevê especialmente o aumento das vagas dos cursos de período noturno, a ocupação das vagas ociosas e a redução das taxas de evasão.

¹¹ O ProUni “é o Programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior” (Ministério da Educação, 2019).

¹² O FIES “é um programa do Ministério da Educação (MEC) instituído pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa.” (Ministério da Educação, 2019).

¹³ O PDE, lançado no ano de 2007, compreende um conjunto de programas para o cumprimento das metas propostas no PNE, e “está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro” (Plano de Desenvolvimento da Educação, 2007).

Entre suas propostas constam também: compromisso social das instituições de ensino superior, mobilidade acadêmica intra e interinstitucional, renovação pedagógica do ensino, reestruturação curricular, redução do fracasso escolar, ampliação da assistência estudantil e de políticas de inclusão, e apoio da pós-graduação para auxílio no desenvolvimento e melhor qualificação dos cursos de graduação (Ministério da Educação, 2010).

Conforme dados do Ministério da Educação (2010), o processo de expansão da Educação Superior teve início no ano de 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a implantação de novos *campi* universitários no interior do país, passando de 114 municípios contemplados em 2003 para 237 municípios em 2011, e 14 novas universidades criadas, além de mais de 100 novos *campi*, proporcionando o aumento de vagas para a graduação e surgimento de novos cursos, como também a contratação de novos profissionais: professores e técnico-administrativos. Aqui destacamos a criação de novas frentes de trabalho para os psicólogos escolares no contexto da Educação Superior, como podemos ler no próprio documento: “A contratação de novos docentes e técnicos configura-se como uma das principais demandas do Reuni para tornar possível o cumprimento de suas metas estratégicas” (Ministério da Educação, 2010).

Embora econcontre-se em expansão, a Educação Superior enfrenta nesse contexto de crescimento desafios como as privatizações, a massificação do ensino, a formação orientada às demandas mercadológicas e a precarização quanto à qualidade da educação oferecida, frutos da política neoliberal implementada também em nível das instituições educacionais (Mata, 2005; Saviani, 2010).

Ainda com relação à expansão das vagas de ingresso à Educação Superior, alerta Dias Sobrinho (2010) que não basta oferecer condições de acesso ao Ensino Superior, é também necessário promover meios de permanência dignos para que os universitários tenham a

possibilidade de desenvolver seus estudos e concluí-los. Sampaio (2011) salienta que o Brasil, todavia, apresenta inúmeras dificuldades a serem vencidas referentes à efetiva democratização do ingresso à Educação Superior.

Nunes (2012) denuncia a desigualdade de oportunidades em relação ao Ensino Superior; o autor afirma que as políticas públicas para este nível de ensino são injustas porque fazem com que “muitas famílias tenham que pagar duas vezes pela mesma coisa: uma vez para que seus filhos estudem em entidades privadas e outra vez, via impostos, para que os filhos dos outros estudem em universidades públicas” (p. 40). Segundo o autor, se as universidades brasileiras fossem realmente públicas deveriam estar acessíveis a todos os brasileiros; entretanto, quando se colocam barreiras de entrada por meio de processos seletivos, não se pode afirmar que o serviço oferecido seja público de fato.

Com relação à eficácia dos referidos programas de acesso à Educação Superior e suas possíveis condições de implantação e funcionamento, observa-se a necessidade de análise e acompanhamento crítico. Para tanto, pode-se identificar também aí uma oportunidade para a atuação do psicólogo escolar, no que tange ao acompanhamento da operacionalização dessas políticas educacionais e de seu impacto na aprendizagem e no cotidiano dos acadêmicos e da comunidade universitária, bem como no auxílio à formulação de planejamentos exequíveis em tais contextos institucionais (Marinho-Araújo, 2015).

Sampaio (2015) destaca ainda que a Universidade deve estar atenta aos novos cenários que a constituem, pois nesse contexto de democratização do ingresso ao ensino superior, em muitos casos, impulsionado por ações afirmativas¹⁴, verifica-se um número considerável de estudantes que precisam, concomitantemente ao percurso de sua graduação, trabalhar para se manter ou mesmo para colaborar com a renda familiar. A autora alerta para o fato de que os

¹⁴ “Entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” (Ministério da Educação, 2019).

atores institucionais devem estar conscientes de que seu público de aprendizes é composto por adultos e que, portanto, não são coerentes práticas avaliativas de controle, muitas vezes, infantis. Assim, questões próprias desse novo perfil de estudante devem permear o interesse da Universidade, tais como: trabalho, juventude, suas vivências anteriores no Ensino Médio, e sua adaptação a esse novo momento extraordinário, que configura o universo do Ensino Superior.

Silva (2016), em sua dissertação *A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior*, aborda relevantes questões sobre o ingresso do jovem no ensino superior e de como a constituição do ser estudante se dá durante esse período de adaptação ao novo contexto escolar – a universidade. De acordo com a autora, nessa etapa de sua formação acadêmica, o sujeito sofre impactos importantes tanto na dimensão profissional como pessoal, e, portanto, o cuidado com os ingressantes requer atenção e acompanhamento com relação a aspectos cognitivos, sociais, afetivos, éticos e estéticos.

Ezcurra (2009, pp. 94-95) discorre sobre esse momento inicial da vida universitária:

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

Neste sentido, as instituições de ensino superior devem estar atentas ao cuidado com seu estudante ingressante, por se tratar de um período de adaptação importante e que poderá contribuir significativamente para com todo o percurso de sua formação. Como exemplo prático desse cuidado, citamos a professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva (Silva, Pedro, Silva, et al., 2013), que desde o ano de 2004 realiza atividades para a recepção dos calouros do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Uberlândia, e de seus familiares. Nos encontros, são apresentados aspectos relevantes em relação ao curso e à vida acadêmica, e reflexões importantes acerca desse novo contexto são suscitadas por meio de discussões e da Arte (música, cinema, literatura, pintura, teatro). Em relação à utilização da Arte como elemento mediador para a formação, tanto pessoal quanto profissional, dos estudantes e futuros psicólogos, indicamos ao leitor o livro da professora Silvia, intitulado *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*, publicado em 2005 (Silva, 2005).

Conforme Bisinoto, Marinho-Araújo e Almeida (2014), a adaptação do estudante ao contexto universitário envolve uma diversidade de aspectos, não somente pessoais e relacionais, mas também familiares, de cunho pedagógico, relativos à própria instituição e suas normas, além de fatores ideológicos, políticos, sociais e culturais que permeiam as concepções dos sujeitos. Como explicam os autores, são variados os temas sobre os quais a Psicologia Escolar pode se debruçar no emaranhado contexto da Educação Superior.

Considerando as inúmeras possibilidades de trabalho do psicólogo escolar na Educação Superior e os diferentes atores envolvidos no processo educativo neste nível de ensino, a seguir trazemos o papel do coordenador de curso de graduação, tema desta dissertação.

1.2.1 O papel do coordenador de curso de graduação

*O coordenador há de ser uma
pessoa aberta ao diálogo,
à inovação e à consciência da
necessidade da superação de
suas próprias limitações.*

(Franco, 2002, p. 18).

Em relação ao trabalho desempenhado pelo coordenador de curso, Camargos, Ferreira e Camargos (2010, p. 287) apontam que é uma função que demanda

Um elevado grau de competência técnica e científica na área de conhecimento do curso por parte de quem a exerce, preparo para trabalhar com o ensino de nível superior e apoio de um colegiado cuja missão é deliberar com o coordenador sobre as melhores propostas para o contínuo melhoramento do curso.

E, ainda, para Moura (2015, p. 164):

Aos coordenadores de curso cabe promover a articulação entre docentes e discentes, bem como designarem e dirigirem o colegiado do curso que será responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pela alteração na grade curricular, por organizar a distribuição das disciplinas, dentre outras coisas.

Sobre a relevância do colegiado de curso no apoio ao coordenador, Silva et al. (2016, p. 53) destacam que é importante que a constituição do colegiado contemple a diversidade que caracteriza os docentes, com suas “diferentes experiências profissionais, tempo de formação, tempo na instituição, conhecimento acerca do projeto pedagógico.” As autoras também indicam que “a vivência no colegiado de curso pode funcionar como uma espécie de estágio em relação à coordenação” (p. 53) para aquele que futuramente venha a ocupar o cargo de coordenador.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância¹⁵ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Inep, 2017) prevê algumas atribuições aos coordenadores de curso de graduação considerando o processo de avaliação dos cursos. Conforme se lê no referido documento:

As políticas públicas educacionais da educação superior são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior. A partir da entrada das instituições de ensino superior (IES) no Sistema Federal de Ensino, os cursos de graduação devem ter autorização para iniciar suas atividades, para depois receberem o reconhecimento do curso, que possibilitará à IES emitir diplomas aos graduados. Posteriormente, de acordo com a legislação pertinente, as instituições se submetem a processo avaliativo

¹⁵ “Ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões previstas no Sinaes, constantes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura.” (Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, 2017, p. 6). Recuperado de portal.inep.gov.br.

periódico para obter a renovação do reconhecimento, necessário para a continuidade da oferta. A autorização de curso transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pelo curso relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito de Curso – CC, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória. (Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, 2017, p. 5).

Desta forma, de acordo com o supracitado Instrumento (2017, p. 25), para o indicador “Regime de trabalho do coordenador de curso” será atribuído conceito três (satisfatório) quando:

O regime de trabalho previsto do coordenador é de tempo parcial ou integral e possibilita o atendimento da demanda, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade nos colegiados superiores. (Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, 2017, p. 25).

Para o conceito cinco (conceito máximo) estabelece-se que:

O regime de trabalho previsto do coordenador é de tempo integral e possibilita o atendimento da demanda, considerando a gestão do curso, a relação com os docentes, discentes, tutores e equipe multidisciplinar (quando for o caso) e a representatividade

nos colegiados superiores, por meio da elaboração de um plano de ação documentado e compartilhado, que preveja indicadores de desempenho da coordenação a serem disponibilizados publicamente, e o planejamento da administração do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua. (Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância, 2017, p. 25).

A partir do exposto, podemos apreender alguns aspectos importantes relativos às responsabilidades atribuídas aos coordenadores de curso de graduação. Neste sentido, ao analisar o perfil do coordenador ideal, Franco (2002) traz reflexões sobre os variados encargos admitidos aos coordenadores e propõe quatro funções a serem consideradas: políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. De acordo com o autor, o coordenador é o responsável por articular junto aos diversos atores da instituição (docentes, discentes, funcionários, dirigentes e outros) ações que primem pela qualidade do curso, em conformidade com o seu Projeto Político Pedagógico. Conforme o autor explica a respeito do surgimento do setor designado por “coordenação de curso”:

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996), não mais se exigiu a existência de departamentos no âmbito das instituições de ensino superior. A maioria das instituições extinguiu-os de suas estruturas organizacionais, preferindo acolher a ideia de Coordenação de Curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores. (Franco, 2002, p. 3).

Franco (2002) destaca que, em relação às funções e responsabilidades atribuídas à figura do coordenador, sempre houve muita controvérsia e dúvidas, ficando esta, muitas vezes, associada exclusivamente aos encargos acadêmicos. Porém, o autor salienta que é evidente a preocupação do Ministério da Educação (MEC) referente à representatividade organizacional do coordenador de curso. Desta maneira, Franco (2002) identifica além das funções acadêmicas, as funções políticas, gerenciais e institucionais designadas ao trabalho do coordenador.

As funções acadêmicas do coordenador mais comumente reconhecidas de forma geral, como afirma Franco (2002), englobam uma série de atividades, dentre as quais o referido autor menciona: a responsabilidade pela elaboração e execução do Projeto Pedagógico de Curso; o cuidado com o acompanhamento da qualidade e regularidade das avaliações; a condução e o incremento da oferta das atividades complementares a serem realizadas pelos estudantes; o estímulo à iniciação científica, à pesquisa e aos projetos de extensão universitária junto ao corpo discente e docente; a orientação aos alunos monitores e estagiários, entre outras.

Em relação às funções políticas, Franco (2002, p. 5) ressalta o exercício da liderança por parte do coordenador como sendo um dos destaques para o sucesso do curso, ao assumir uma “atitude estimuladora, proativa, congregativa, participativa, articuladora.” O autor enfatiza que o coordenador: “deve ser gente que trabalhe com gente e que goste de gente. O ponto principal é gostar de gente para fazer com que a sua microcomunidade acadêmica viva intensamente o curso.” Outro ponto importante destacado pelo autor é o de que o “coordenador esteja atento aos movimentos da sociedade. A representatividade deve traduzir-se também, pelas ações de responsabilidade social dos integrantes do curso, na sociedade.” (Franco, 2002, p. 6).

Para as funções gerenciais Franco (2002, p. 7) propõe como atribuições do coordenador “supervisionar sistematicamente as instalações, os laboratórios e os equipamentos disponíveis para o funcionamento do curso”, pois esses cuidados prévios podem garantir melhores condições de trabalho, evitando transtornos aos alunos e professores. Franco (2002) também admite como tarefa do coordenador a atualização dos periódicos e referenciais bibliográficos disponíveis para o curso na biblioteca, assim como o acompanhamento da frequência dos docentes e discentes, a fim de intermediar possíveis conflitos e orientar soluções nas questões do percurso acadêmico.

No rol das funções institucionais Franco (2002) destaca a responsabilidade do coordenador pelo processo de reconhecimento do Curso e de sua renovação periódica junto ao MEC. O autor ainda acrescenta que “o Coordenador de Curso deve ser responsável pelo vínculo da regionalidade do seu Curso. [...] Nenhum Projeto Pedagógico de Curso poderá estar dissociado da realidade.” (Franco, 2002, p. 17).

Silva et al. (2016), em pesquisa interinstitucional realizada em cinco Instituições de Ensino Superior, sendo três privadas e duas públicas, do estado de Minas Gerais, a partir das entrevistas com cinco coordenadores de cursos de Psicologia e um ex-coordenador, puderam constatar alguns aspectos importantes relativos às atividades desses profissionais. Segundo as autoras, os coordenadores acabam por assumir múltiplas tarefas com muitos desafios, e a apropriação de sua função é um processo que se dá durante o percurso do trabalho, sem que haja qualquer preparação antecipada. Dessa forma, as autoras entendem que é necessária a formação continuada para o auxílio na compreensão das variadas demandas apresentadas no curso e para lidar com elas. As autoras destacam que “além do âmbito do próprio curso de graduação, a formação e o apoio aos coordenadores de curso precisam ser considerados no

contexto da própria IES.” (p. 59). E ainda acrescentam quão importante é o papel do coordenador na formação dos futuros profissionais:

suas ações podem contribuir para a articulação entre o currículo e o desenvolvimento cotidiano das atividades educacionais de maneira a mediar a formação de futuros psicólogos¹⁶ para além de meros executores de técnicas, mas como cidadãos comprometidos com as demandas da população brasileira. (Silva et al., 2016, p. 59).

1.3 A Psicologia Escolar na Educação Superior

A Psicologia Escolar é, além de uma área de produção do conhecimento, campo para pesquisa e intervenção. Ao se articular com a Educação, a Psicologia Escolar tornou-se importante meio para atuação dos psicólogos nos contextos educativos, em todos os níveis de ensino (Marinho-Araújo, 2009). Especificamente neste estudo, destacamos o Ensino Superior.

Tanamachi e Meira (2003) mencionam a função social da escola e o quanto a Psicologia Escolar pode auxiliá-la no cumprimento desta função. As autoras destacam o papel do psicólogo escolar como o profissional que pode orientar a elaboração de um processo educacional comprometido com a formação dos sujeitos. Desta forma, percebe-se que o trabalho do psicólogo escolar é também imprescindível no contexto da Educação Superior.

Conforme Marinho-Araújo (2015), os espaços educativos, sejam escolas ou outros contextos com esta função, constituem campo profícuo para o desenvolvimento do trabalho em Psicologia Escolar. A escola, e aqui se entende também a universidade, configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, transformação das consciências,

¹⁶ Aqui ampliamos a compreensão para os demais graduados.

por meio dos processos de ensino e aprendizagem, das mediações simbólicas que aí se dão, possibilitando meios para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. A autora aponta novas áreas de trabalho expandindo-se como possibilidades para a atuação do psicólogo escolar, dentre elas, a Educação Superior, campo de interesse nesta pesquisa:

Creches, orfanatos, associações, organizações não governamentais (ONGs), serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas, de assessorias e diversas instituições – assistenciais, empresariais, filantrópicas ou outras de cunho educativo [...] educação de jovens e adultos (EJA), o ensino superior, a educação à distância. (Marinho-Araújo, 2015, p.134).

A Educação Superior, por sua função particular na formação dos futuros profissionais, tem importante papel no desenvolvimento do sujeito adulto. Trata-se, o ambiente acadêmico, de um espaço relevante na constituição da subjetividade do profissional que aí é formado, uma vez que imprime significâncias simbólicas, culturais, políticas, econômicas e sociais ao desenvolvimento e formação de seus universitários (Santana, Pereira, & Rodrigues, 2014).

Nesta perspectiva, Marinho-Araújo (2009) enfatiza a relevância do trabalho do psicólogo escolar em contextos da Educação Superior. Conforme a autora, o psicólogo escolar pode colaborar em múltiplos sentidos para com a vivência acadêmica do universitário e seu processo de aprendizagem, auxiliando na constituição de uma consciência crítica e autônoma, no desenvolvimento de habilidades para sua emancipação e de condições que lhe permitam refletir e agir para uma vida em sociedade pautada em um compromisso de transformação social, privilegiando uma formação humana e ética.

Em meio às dificuldades para a consecução de um espaço efetivo para a atuação no âmbito do Ensino Superior, o psicólogo escolar, quando presente nesse contexto, geralmente está associado ao trabalho da Assistência Estudantil, atuando com questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem, às dificuldades de adaptação acadêmica e de interação social, às dúvidas quanto à escolha do curso ou da carreira profissional; ou seja, sua atuação está baseada, mais especificamente, ao acompanhamento e atendimento dos discentes. (Marinho-Araújo, 2015; Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2016).

Também podem ser atribuições do psicólogo escolar, no contexto da Educação Superior, o trabalho desenvolvido em parcerias para a promoção da formação continuada dos docentes (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011), além de ações conjuntas com os coordenadores de curso (Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016; Silva et al., 2016) e em colaboração com os gestores institucionais, no auxílio quanto à formulação de propostas de gestão comprometidas com uma formação de qualidade (Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016), a partir das contribuições críticas em Psicologia Escolar.

Para além dos espaços já mencionados, Marinho-Araújo (2015, p.135) traz uma importante reflexão sobre as diversas oportunidades para a atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior,

[...] em relação às mediações nas trajetórias de desenvolvimento humano adulto, ressignificadas e transformadas pelos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem nesse contexto educativo, quanto à intervenção psicológica junto aos processos de gestão institucional, implementação das diretrizes curriculares nacionais, avaliação educacional, formação continuada de docentes e técnicos, entre outras ações e assessorias.

Moura (2015) destaca que o campo de atuação para os psicólogos no contexto da Educação Superior nos últimos anos tem sido ampliado, especialmente para a atuação com questões relativas ao fracasso escolar. Assim como corrobora Silva (2018), o Ensino Superior desponta como um espaço promissor para a atuação do psicólogo escolar. Conforme a autora, no XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), realizado em setembro de 2017 em Salvador/BA, houve um aumento significativo de trabalhos apresentados¹⁷ com a temática “ensino superior” em relação aos CONPEs anteriores. De acordo com Silva (2018), esse novo cenário nos revela que as práticas e pesquisas no âmbito da Educação Superior estão avançando.

Como explica Moura (2015), com a implantação do Programa Reuni ampliou-se o campo de atuação para os psicólogos no Ensino Superior, sendo este profissional convocado a trabalhar principalmente junto à redução do fracasso escolar. Segundo o autor, o fracasso escolar neste nível de ensino verifica-se a partir de aspectos como: evasão, desistência ou abandono, altos índices de reprovação, falta de vagas, entre outros.

Moura e Facci (2016) em sua investigação sobre a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior, em relação especialmente ao fracasso escolar, concluem que o profissional deve pautar seu trabalho em práticas que superem o modelo até então tradicionalmente adotado pela Psicologia Escolar - que culpabiliza o indivíduo pelo fracasso, de forma fragmentada e descontextualizada; e propõem um trabalho em parceria com professores, coordenadores de curso, gestores institucionais, com os movimentos estudantis, com alunos monitores, enfim, com os diversos atores que compõem o ambiente acadêmico universitário.

¹⁷ “[...] foram apresentados, entre Minicursos, Comunicações Científicas, Partilhando Experiências, Mesas redondas e Simpósios, 81 trabalhos cujo tema era o Ensino Superior. Esse número, embora mereça maior aprofundamento, revela uma realidade em que há mais práticas e pesquisas sendo realizadas nesse nível de ensino, diferentemente de CONPEs anteriores.” (Silva, 2018, p. 73).

Conforme salienta Marinho-Araújo (2015), é necessário que, assim como ocorreu com o avanço da perspectiva crítica em Psicologia Escolar em sua atuação na Educação Básica, também no cenário da Educação Superior “o eixo de atuação profissional deve mudar o foco do indivíduo para o coletivo da instituição e seus processos, programas, sistemas; para as políticas de gestão e de avaliação” (Marinho-Araújo, 2015, p. 150).

Destaca-se que, para a efetivação de uma atuação numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar, o psicólogo escolar que atua no contexto da Educação Superior deverá estar atento às diversas vozes da instituição e a como esses variados atores estão interligados, na busca por um trabalho a ser desenvolvido coletivamente, diferentemente de uma atuação clínica que, de forma individualizante, desconsidera o contexto com o qual o sujeito interage e se constitui (Marinho-Araújo, 2016).

É imprescindível que o psicólogo escolar ao inserir-se no espaço educativo, para uma atuação coerente com o cenário educacional para o qual se apresenta, deva estar consciente de que a contextualização política, histórica, cultural e social acerca deste âmbito se faz necessária. Desta forma, o perfil profissional desejado, capaz de conceber as transformações histórico-políticas na Educação, precisa estar amparado por concepções teórico-críticas que lhe permitam compreender o processo educativo de forma contextualizada, além de estar comprometido com o constante aprimoramento de sua formação, com acesso a pesquisas e práticas recentes na área que lhe possibilitem refletir sobre o seu trabalho, a fim de desenvolver alternativas diversas aos desafios práticos enfrentados diariamente no campo de atuação (Marinho-Araújo, 2015).

Oliveira (2016), em sua pesquisa de mestrado realizada junto a psicólogos atuantes na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras, verificou que, quanto às práticas de trabalho, prevalecem formas tradicionais de atuação com a predominância de

atendimento a estudantes na modalidade individual. Segundo a autora, para além da prática com enfoque clínico psicoterapêutico, os profissionais realizam também trabalhos com orientações em grupo, atividades para a promoção da saúde e qualidade de vida dos universitários, englobando ações que compreendem uma interface entre a Psicologia, a Educação e a Saúde. A autora conclui que se apresentam como desafios ao psicólogo escolar que atua nas instituições de Educação Superior o desenvolvimento de trabalhos em conjunto com os docentes, bem como a falta de referências em relação ao papel e atuação do profissional nesse contexto.

Moura e Facci (2016) identificaram aspectos semelhantes à supracitada autora. Na pesquisa realizada por Moura, em 2014, com psicólogos escolares sobre suas práticas no Ensino Superior, muitos revelaram ter dificuldades para realizar seu trabalho nesse âmbito, por variados motivos: não compreendem ao certo qual seria seu papel na universidade, alto índice de demandas para uma insuficiente quantidade de psicólogos, e falta de planejamento institucional em relação às ações – levando-se à implantação de plantões psicológicos e atendimentos semelhantes a psicoterapias breves e de aconselhamento. Também, segundo os autores, a grande maioria dos psicólogos entrevistados tem suas práticas associadas ao atendimento exclusivo dos estudantes, sendo desconsiderados os demais públicos da instituição de ensino, como os professores, por exemplo. Além disso, o foco do trabalho apresentou questões relativas à evasão escolar e aos elevados índices de reprovação, ou seja, uma atuação profissional consoante à verificada na perspectiva tradicional de atuação na Educação Básica, com a responsabilização pelo fracasso escolar justificada e apontada por dificuldades de aprendizagem do aluno.

Porém, Moura e Facci (2016) destacam que, quando perguntados sobre a possibilidade de mudança em sua forma de atuação, mais de 90% dos psicólogos entrevistados responderam

que é necessário haver mudança, o que, conforme explicam os autores, indica a insatisfação dos profissionais quanto ao modelo de atuação empregado, seja por notarem insuficiências, seja por ineficiências nos resultados observados. Entre as modificações desejadas, citadas pelos psicólogos, está o maior envolvimento com o corpo docente, parcerias com os coordenadores de curso, e atividades em grupos e oficinas, além de um engajamento com a instituição de forma mais ampliada.

Com relação aos trabalhos em grupo nas instituições de ensino superior, Silva (2005) ressalta a viabilidade deste formato de intervenção. Nas interações e interlocuções que ocorrem nestas formas de mediação, o psicólogo escolar encontra campo fértil para sua prática profissional. As relações sociais nos grupos constituem e podem incrementar os processos de aprendizagem, à medida que estimulam e valorizam o contato com as diversidades, o diálogo, a escuta e o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e sociais. As atividades em grupo também favorecem, de forma mais prática, a atuação nas instituições, devido à própria particularidade do trabalho institucional (Silva, 2005).

Marinho-Araújo (2015, p. 154) descreve importantes aspectos na formação teórico-prática do psicólogo escolar necessários para uma efetiva atuação no cenário contemporâneo da Educação Superior brasileira, capazes de acudir às “urgências sociais provenientes da falta de oportunidades, das injustiças, discriminação, desqualificação, abandono, descaso, desinformação que se refletem, fortemente, nos sistemas de ensino.” A autora menciona as particularidades relativas ao trabalho do psicólogo escolar nesse contexto, considerando fatores como o trabalho em coletividade, o planejamento para lidar com questões institucionais que sofrem constantemente influências sociais, políticas, econômicas e culturais, além das concepções teóricas relativas a questões específicas do trabalho nesse ambiente, como o desenvolvimento psicológico do indivíduo adulto.

Sampaio (2015) e Silva (2016) escrevem a respeito da importância da vivência acadêmica na constituição do sujeito como estudante universitário, e enfatizam que o psicólogo escolar tem muito a colaborar no sentido de ser o profissional competente para acompanhar esse percurso de convivências na universidade, de experiências que compõem subjetividades, e que pode configurar-se como um tempo de qualidade cultural e social, ou seja, como um período da vida do estudante especialmente profícuo para a constituição do humano, para além de uma formação técnica.

Ainda com relação às contribuições do trabalho do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, Sampaio (2015) destaca o acompanhamento aos estudantes que ingressam no Ensino Superior por meio das ações afirmativas, que por inúmeros fatores, não apenas socioeconômicos, mas subjetivos, deparam-se com questões particulares, no cotidiano relacional com colegas, professores, e culturais do ambiente acadêmico. Também, explica a autora, o primeiro ano na universidade, de forma geral para todos os estudantes, apresenta-se ser o período mais delicado de toda a graduação, podendo resultar em abandonos ou elevado número de reprovações, por se tratar de uma fase de adaptação e apropriação das normas da universidade, do currículo acadêmico, de interação social em um meio particularmente diverso daquele conhecido no Ensino Médio.

Apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, na Seção seguinte apresentamos o percurso metodológico para a realização desta pesquisa.

2. Percurso Metodológico

Conforme mencionado na apresentação deste estudo, esta pesquisa tem por objetivo conhecer as demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação e analisá-las à luz da Psicologia Escolar na vertente crítica. Deste modo, a análise dos dados foi fundamentada na perspectiva crítica da Psicologia Escolar, explanada na seção anterior.

Quanto à metodologia, elegeu-se para a condução da investigação neste trabalho, a pesquisa qualitativa. Esta, como explicam Bogdan e Biklen (1994), contempla uma metodologia que considera os sujeitos de forma contextualizada e crítica, em que “a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Para a realização da análise dos dados contamos com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2012). Nesta, os elementos da pesquisa são classificados por categorias, conforme sua semelhança e, posteriormente, organizados e analisados de acordo com o objetivo do trabalho. Assim, como define a autora: “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (Bardin, 2012, p. 24).

Conforme Bardin (2012, p. 48), a análise de conteúdo consiste em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda sobre a análise de conteúdo, afirma a autora que tal técnica busca conhecer elementos “de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.” (Bardin, 2012, p. 50).

Conforme Gaskell (2008, p. 85) “o objetivo amplo da análise é procurar sentidos e compreensão.” De acordo com o autor, nesse processo de análises “a procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas.”

A fase de revisão bibliográfica, para contextualização teórica a respeito dos temas abordados neste trabalho, foi realizada por meio das palavras-chave “psicologia escolar e educacional”; “educação superior”; “coordenadores de curso”, nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, BVS-Psi Brasil, Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePsic e SciELO, priorizando as publicações a partir dos anos 2000.

No levantamento realizado, utilizando a combinação entre as palavras-chave “psicologia escolar e educacional”, “educação superior” ou “ensino superior” e “coordenadores de curso”, encontramos o seguinte panorama de publicações em língua portuguesa, a partir dos anos 2000, conforme podemos observar na Tabela 1:

Tabela 1

Quantidade de publicações encontradas a partir das palavras-chave

Bases de Dados	Quantidade de trabalhos localizados
BDTD	5
BVS-Psi Brasil	1
PePsic	0
SciELO	1
Total	7

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Na BDTD, numa primeira busca a partir da combinação entre as palavras-chave, aparecem 50 trabalhos, entre teses e dissertações; porém, ao verificarmos os resumos de todos estes estudos, nos deparamos com uma quantidade reduzida de investigações que efetivamente contemplam nosso campo de pesquisa: somente cinco referências. Ressaltamos que dentre estes cinco trabalhos encontrados nenhum tem como objetivo geral a investigação junto ao público “coordenadores de curso”, mas de algum modo são abordados durante a pesquisa, por meio de entrevistas ou questionários para colaborarem com informações relevantes ao estudo. Na BVS-Psi Brasil, encontramos apenas uma tese que investiga questões relativas ao trabalho dos coordenadores de graduação, mas não no campo da Psicologia Escolar, e sim da Psicologia Organizacional. Nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia – PePsic, não foi encontrada nenhuma referência a partir do cruzamento de nossas palavras-chave. Na base de dados SciELO, encontramos um artigo: *Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: Concepções de Coordenadores de Curso*, de Silva et al. (2016), que, inclusive, é citado ao longo deste estudo.

Para a concretização do objetivo geral deste estudo, entendemos que a investigação deveria ser realizada em uma universidade pública, do estado de Minas Gerais. Elegemos a instituição e entramos em contato com a Reitoria para a consecução das autorizações, conforme estabelece o Comitê de Ética em Pesquisa¹⁸ (CEP). A universidade em questão conta atualmente com 77 cursos de graduação (Apêndice A). Dadas as configurações do público envolvido na pesquisa, ou seja, os coordenadores de curso das 77 graduações existentes na instituição, conforme dados obtidos de sua página digital, consideramos que o questionário (Apêndice B) seria a opção mais viável para a consecução de nossos objetivos.

Para elucidar a viabilidade do questionário como instrumento de construção de dados, citamos Gil (1999). Conforme explica o autor, o questionário refere-se a uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p. 128). O autor ainda aponta outras características importantes no emprego desta técnica, como: “possibilita atingir grande número de pessoas [...]; garante o anonimato das pessoas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente [...]” (Gil, 1999, pp. 128-129).

O questionário foi formulado com questões que, entendemos, poderiam nos auxiliar a compreender as diversas demandas enfrentadas pelos coordenadores em sua atuação nas respectivas coordenações, e também uma breve contextualização a respeito do respondente, incluindo informações como: gênero, idade, formação, ano de ingresso na instituição e no cargo de coordenador.

Conforme Bogdan e Biklen (1994):

¹⁸ O Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 91886818.7.0000.5152).

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa [...] Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconômico) [...] Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (Bogdan & Biklen, 1994, p. 194).

O questionário foi então configurado no formato *Google Forms* e enviado a todos os coordenadores de cursos dessa instituição, por meio de seus contatos eletrônicos disponíveis no *site* da universidade. O *e-mail* continha um pequeno texto explicativo sobre os objetivos da pesquisa; e para acessar o questionário, o respondente deveria primeiramente concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). Somente após esta etapa inicial, o coordenador conseguia acessar o instrumento.

O questionário esteve liberado para acesso durante os meses de setembro a dezembro de 2018. Após esse período foi encerrado o acesso, tendo, assim, atingido um total de 28 questionários respondidos, englobando cursos de oito Áreas do Conhecimento, denominadas de acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os 28 questionários respondidos são equivalentes a 36,4% do total das coordenações de curso da instituição em estudo.

A área do conhecimento com maior participação nesta pesquisa foi a de Ciências Exatas e da Terra, com nove questionários respondidos, o que corresponde a 32,1% do total de respostas; seguida da área de Linguística, Letras e Artes, com sete participações; a área das Engenharias foi a área com menor participação, com apenas um questionário respondido, num universo de 13 Cursos, como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2

Cursos Ofertados na Instituição por Grandes Áreas¹⁹

Total de Cursos da Instituição em cada Área		Total de coordenadores respondentes	Relação entre os totais de respondentes e de Cursos por Área
Ciências Exatas e da Terra	14	09	64,3%
Linguística, Letras e Artes	11	07	63,6%
Ciências Biológicas	02	01	50,0%
Ciências Agrárias	07	03	42,8%
Ciências Humanas	10	03	30,0%
Ciências da Saúde	10	02	20,0%
Ciências Sociais Aplicadas	10	02	20,0%
Engenharias	13	01	7,7%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

2.1 Perfil dos coordenadores participantes da pesquisa

Em uma primeira análise, conforme verificamos na Tabela 3, observamos que a maioria dos respondentes foram coordenadores homens. Porém, o número de coordenadores homens é bem maior considerando-se todos os cursos de graduação da universidade em questão: no ano de 2018, 66,2% de homens estavam à frente das coordenações. Contudo, se consideramos a quantidade total de coordenadoras mulheres, ou seja, apenas 26 num total de 77 Cursos, podemos afirmar que sua participação na pesquisa foi relativamente maior, pois 50% responderam ao questionário; enquanto que, entre os homens, apenas 15, num universo

¹⁹ Para preservar o sigilo dos coordenadores respondentes, os cursos de graduação estão agrupados por Área do Conhecimento.

de 51 coordenadores, participaram da investigação. Todos os coordenadores e coordenadoras que responderam ao questionário possuem Doutorado.

Tabela 3

Quantidade de coordenadores em relação ao gênero

Total de Cursos de Graduação	77	Coordenadores em relação ao total de Cursos
Total de coordenadoras de graduação	26	33,8%
Total de coordenadores de graduação	51	66,2%
Total de coordenadores (as) respondentes	28	36,4%
Total de coordenadores (as) respondentes	28	Coordenadores em relação ao total de respondentes
Coordenadoras respondentes	13	46,4%
Coordenadores respondentes	15	53,6%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A questão da desigualdade de gêneros nos cargos de gestão é, ainda, uma importante questão a ser observada e discutida. Como podemos observar na Tabela 3, constatamos que a maioria dos cargos ocupados, na função de coordenador, está preenchida por homens, numa proporção de 66,2%, para 33,8% de mulheres, em relação ao total de coordenações da instituição. O mesmo foi observado na pesquisa realizada por Silva et al. (2016): nas cinco Instituições de Ensino Superior analisadas, no estado de Minas Gerais, nas coordenações de cursos de Psicologia, havia apenas uma coordenadora mulher dentre os cinco coordenadores; ou seja, considerando o universo em estudo, 80% das coordenações contavam com homens na

função. Nota-se uma maioria expressiva de homens nos cargos de gestão nos dois casos em questão.

Moschkovich e Almeida (2015) realizaram uma pesquisa, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sobre o acesso às posições de chefia da carreira docente no Ensino Superior por mulheres. Dentre os resultados encontrados, as autoras observaram que, entre os anos de 1999 e 2014, num total de 80 mandatos para diretorias das 20 faculdades/institutos da Unicamp à época, apenas 26,2% foram exercidos por docentes mulheres; e nenhuma mulher ocupou o cargo de reitora, dentre os 12 reitores que exerceram a função, desde a criação da Unicamp. Conforme dados da pesquisa, em 2011, a Unicamp contava com 1.787 docentes, numa proporção de 37% de mulheres e 63% de homens. Ao final da análise, as autoras concluíram que, tomando-se como base os resultados da investigação na Unicamp, “embora as docentes do sexo feminino tenham chances maiores de ser coordenadoras de graduação, elas estão mais excluídas da coordenação de pós-graduação, das diretorias de faculdades e institutos, da reitoria e do conselho universitário.” (Moschkovich & Almeida, 2015, p. 781).

De acordo com as autoras, a desigualdade entre gêneros no desenvolvimento da carreira acadêmica pode ser observada, no Brasil, em ao menos duas direções: concentração de docentes mulheres em determinadas áreas do conhecimento e o fato de ocuparem menos cargos de posição mais elevada na carreira (Moschkovich & Almeida, 2015).

Ainda segundo Moschkovich e Almeida (2015, p. 769), de forma geral, a presença feminina é menor nas áreas das Ciências Exatas e das Engenharias. Como explicam, “as causas das diferenças de concentração por áreas do conhecimento são muitas, remetendo inclusive à história de institucionalização de cada área disciplinar no Brasil.”

Conforme as informações constantes da Tabela 4, em relação ao número total de docentes efetivos na instituição, a maioria é de homens; o mesmo evidencia-se com relação

aos cargos de coordenação de curso ocupados em 2018. Porém, a proporção nas coordenações se destaca por uma diferença maior entre os gêneros: 66,2% dos coordenadores são homens, como visto na Tabela 3.

Tabela 4

Total de docentes da instituição em relação ao gênero

Docentes em relação ao gênero	Total	Relação entre o total de docentes por gênero
Docentes homens (efetivos)	1069	55,8%
Docentes mulheres (efetivas)	846	44,2%
Docentes na instituição (efetivos)	1915	100%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A relação de gênero apresentada na Tabela 4 reflete o cenário nacional. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2018, o total de docentes em exercício nas universidades públicas federais, em 2018, era de 92.261 docentes, sendo 50.009 (54,2%) homens e 42.252 (45,8%) mulheres (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2019).

Na Tabela 5 podemos observar dados gerais relativos aos respondentes, como gênero, idade, área de formação, área da coordenação onde atuam, ano de ingresso na instituição e de ingresso na coordenação de curso.

Tabela 5

Dados gerais dos coordenadores respondentes

Coordenador ²⁰	Gênero	Idade	Área de formação (graduação)	Área da Coordenação onde atua	Ano de ingresso na IES	Ano de ingresso na coordenação	Tempo entre o ingresso na IES e a assunção da coordenação
C1	Feminino	35	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias	2011	2017	6 anos
C2	Masculino	42	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias	2012	2017	5 anos
C3	Masculino	41	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2013	2017	4 anos
C4	Feminino	42	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2013	2017	4 anos
C5	Masculino	42	Ciências Agrárias	Ciências Agrárias	2012	2017	5 anos
C6	Feminino	45	Ciências Humanas	Ciências Humanas	2006	2017	11 anos
C7	Masculino	58	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2009	2017	8 anos
C8	Feminino	50	Ciências da Saúde	Ciências Humanas	2006	2018	12 anos

²⁰ Para garantir o anonimato dos respondentes, os coordenadores foram nomeados pela consoante inicial da palavra “coordenador” mais um número que indica a ordem em que o questionário foi analisado.

C9	Masculino	33	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2015	2018	3 anos
C10	Feminino	47	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2009	2014	5 anos
C11	Masculino	63	Engenharias	Engenharias	1985	2017	32 anos
C12	Masculino	49	Engenharias	Ciências Exatas e da Terra	1997	2017	20 anos
C13	Masculino	44	Ciências Sociais	Ciências Sociais	2006	2018	12 anos
C14	Feminino	56	Linguística, Letras e Artes	Linguística, Letras e Artes	1986	2017	31 anos
C15	Masculino	39	Ciências Humanas	Ciências Humanas	2012	2017	5 anos
C16	Masculino	40	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	2013	2016	3 anos
C17	Feminino	36	Linguística, Letras e Artes	Linguística, Letras e Artes	2015	2018	3 anos
C18	Feminino	43	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2013	2014	1 ano
C19	Masculino	35	Linguística, Letras Artes	Linguística, Letras e Artes	2013	2017	4 anos

C20	Feminino	52	Linguística, Letras e Artes	Linguística, Letras e Artes	2008	2018	10 anos
C21	Masculino	35	Linguística, Letras e Artes	Linguística, Letras e Artes	2013	2017	4 anos
C22	Masculino	39	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2009	2014	5 anos
C23	Masculino	31	Linguística, Letras e Artes	Linguística, Letras e Artes	2013	2017	4 anos
C24	Feminino	37	Linguística, Letras e	Linguística, Letras e Artes	2015	2018	3 anos
C25	Masculino	51	Ciências Exatas e da Terra	Ciências Exatas e da Terra	2010	2015	5 anos
C26	Feminino	53	Ciências da Saúde	Ciências da Saúde	1994	2017	23 anos
C27	Feminino	50	Ciências Sociais	Ciências Sociais	1998	2017	19 anos
C28	Feminino	47	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas	2005	2017	12 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Com relação à faixa etária dos coordenadores de curso que participaram da pesquisa, identificamos que nove coordenadores (32,1%) apresentam idades entre 31 a 39 anos; outros

onze coordenadores (39,3%) com idades entre 40 a 49 anos; oito coordenadores (28,6%) estão na faixa etária entre 50 a 63 anos.

Sobre o ano de ingresso na instituição como docentes, é interessante destacar que, dos 28 respondentes, a grande maioria, 23 deles (82,1%), ingressou a partir dos anos 2000; sendo que, destes, 19 ingressaram a partir do ano de 2007, ano em que foi instituído o Programa Reuni – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o que corresponde a 67,8% dos participantes da pesquisa.

Comparando-se o ano de ingresso na instituição com o ano de início como coordenador de curso, verificamos que cinco professores (17,8%) iniciaram na função de coordenador estando ainda nos três primeiros anos como docentes na instituição, fase considerada delicada por se tratar do estágio probatório, conforme descrito na Lei 8.112/90, que institui o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Outros cinco docentes (17,8%) assumiram a coordenação de curso logo depois de encerrado o tempo de estágio probatório, ou seja, no 4º ano após haver ingressado na instituição.

Na seção a seguir, tecemos interlocuções analíticas a partir das demandas apresentadas pelos coordenadores de cursos participantes da pesquisa, elaboradas com base na vertente crítica da Psicologia Escolar, conforme o objetivo geral deste trabalho.

3. Análise – tecendo interlocuções

Para a condução das análises, baseamo-nos, principalmente, nas autoras da vertente crítica em Psicologia Escolar, alinhada ao objetivo geral deste trabalho. Dessa forma, elaboramos dois grandes eixos de análise, mediante a identificação de conteúdos recorrentes, possíveis de serem abarcados em temas principais: 3.1) Apresentação das demandas e 3.2) Possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos. Para melhor compreensão dos temas, estes eixos foram desdobrados de modo a contemplar alguns dos diferentes elementos presentes nas respostas ao questionário. Desse modo, o primeiro eixo contempla os itens: 3.1.1 Questões acadêmicas dos discentes; 3.1.2 Questões emocionais dos discentes; 3.1.3 Demandas em relação aos docentes e 3.1.4 Demandas em relação à função de coordenador. O segundo eixo traz os seguintes tópicos: 3.2.1 Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar; 3.2.2 Acompanhamento discente e 3.2.3 Docentes: relações interpessoais e formação continuada.

Realizamos as análises buscando compreender o que têm os coordenadores a dizer a respeito de suas dificuldades, anseios, necessidades e apontamentos em relação ao cargo que ocupam, ao trabalho que realizam, às burocracias que enfrentam, às aspirações por soluções diante de tantos pedidos de socorro e solicitações diárias que lhes são invocadas no âmbito das coordenações.

Como podemos verificar na literatura acerca da Psicologia Escolar, são diversos os atores que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Dada a escassez de publicações a respeito do público em questão – os coordenadores de curso – no campo da Psicologia Escolar, assim como corroboram Silva et al. (2016) no levantamento que realizaram em sua

pesquisa, decidimos investigar questões relativas ao cotidiano de trabalho destes importantes personagens do cenário acadêmico.

3.1 Apresentação das demandas

O presente Eixo foi elaborado a partir das demandas mais recorrentes no cotidiano das coordenações, apresentadas nas respostas dos coordenadores e organizadas de acordo com suas especificidades.

Quando questionados sobre qual o público atendido no trabalho da Coordenação de Curso, temos o seguinte panorama, listado conforme a frequência com que aparecem nas respostas, apresentado na Tabela 6.

Tabela 6

Público atendido pelos coordenadores de curso

Público atendido	Total de coordenadores respondentes	% de coordenadores respondentes
Estudantes	28	100%
Docentes	24	85,7%
Técnicos administrativos	12	42,8%
Familiars de estudantes	09	32,1%
Comunidade externa	05	17,8%
Candidatos ao curso	02	7,1%
Administração Superior	01	3,6%

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Como podemos ver, todos os coordenadores de cursos participantes responderam atender aos estudantes, segmento diretamente envolvido com o seu trabalho. As demandas relacionam-se tanto a questões acadêmicas quanto emocionais. Os docentes aparecem logo em seguida, com uma porcentagem significativa; os demais segmentos também são contemplados, mas ficam em segundo plano, podemos dizer. Outras temáticas referentes ao dia-a-dia da coordenação também são aqui apontadas e analisadas.

Assim, como assinalamos acima, escolhemos organizar as muitas solicitações apresentadas aos coordenadores considerando os estudantes, os professores e aspectos diretamente relacionados à função de coordenação de curso de graduação. Isto não significa que o trabalho do coordenador se restrinja a esses elementos, mas foram priorizados a partir dos 28 questionários respondidos e do referencial da Psicologia Escolar em uma vertente crítica.

No próximo tópico, analisaremos as demandas apresentadas pelos coordenadores relativas aos estudantes, segmento ao qual todos eles relataram atender. No quesito acadêmico, essas demandas envolvem, por exemplo, conhecimento prévio (conteúdos do Ensino Médio) necessário a determinadas disciplinas; organização da vida acadêmica (disciplina com os estudos, organização do tempo); excesso de conteúdo e de avaliações; desistência; reprovações; falta de empenho no curso; dificuldades financeiras para se manter na cidade; problemas de relacionamento com professores e colegas. No âmbito pessoal, os relatos trazem distância da família, conflitos familiares, depressão, suicídio, ansiedade, estresse, pânico, entre outras dificuldades.

A despeito de concordarmos em que as questões dos estudantes, de natureza acadêmica e pessoal, não estão dissociadas, mas intrincadas, decidimos separá-las para fins de melhor organização dos conteúdos abordados nas demandas apresentadas pelos

coordenadores. Por mais que estejam imbricadas, tratam de aspectos muito distintos e que precisam de conduções diferentes por parte dos coordenadores e das instituições. No segundo eixo de análise veremos algumas possibilidades para a atuação do psicólogo escolar nesse contexto, aliadas ao trabalho dos coordenadores e demais atores acadêmicos, considerando-se o âmbito institucional.

3.1.1 Questões acadêmicas dos discentes

*O que separa o aluno do Ensino Médio
do Ensino Superior são as férias.*

Prof.^a Dr.^a Roseli Fernandes Lins Caldas²¹

Citando a fala da Prof.^a Roseli, descrita na epígrafe, quando da ocasião da Qualificação deste trabalho, iniciamos este tópico de análise do Eixo 1. A frase dita pela professora provocou-nos essa interessante questão. Como ela disse, espera-se do aluno que ingressa no Ensino Superior uma maturidade acadêmica e pessoal que ele ainda não possui. Ele, estudante do Ensino Médio até dezembro e, em fevereiro ou março, depois das férias, um universitário – de repente um universitário! Nesse novo contexto, deparando-se com inúmeras novas questões, distintas das que vivia no cenário da escola, no Ensino Médio, um jeito novo e diferente de ser estudante.

Podemos apreender do relato de uma das universitárias entrevistadas, na pesquisa de Silva (2016), seu estranhamento ao deparar-se com o novo cenário acadêmico (pp.79-80):

²¹ Docente do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, SP e Presidente Eleita da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, biênio 2018-2020.

E tem tanta matéria diferente, tem tanta coisa nova e acaba misturando... não sei explicar direito qual é a sensação... é bom... mas é uma mudança muito grande, eu acho... de sair do cursinho e vir para a Universidade.[...] A forma de lidar com a disciplina, com o estudo, é totalmente diferente e eu ainda estou me adaptando a isso, sabe?! Porque no cursinho eu ficava o dia inteiro estudando, mas eu sabia mais ou menos como funcionavam as matérias, o que eu tinha que estudar. E às vezes a gente fica com o mesmo professor de manhã e à tarde, quase todos os dias. E tem muita coisa pra ler, muita coisa nova, muita coisa diferente e acaba que a gente fica meio sem rumo direito, sabe?! (Violeta, sessão 1).

Como escreve Silva (2016) em sua dissertação, baseada na obra²² de Coulon (2008), sobre a aprendizagem do ofício de estudante universitário, vai-se aprendendo e apreendendo este ofício. Conforme explica a autora, por meio dos tempos pelos quais o universitário passa e se constitui (*tempo da hesitação, tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação*), vivendo nesse novo contexto, vai-se “afiliando” à universidade, até o momento em que se apropria de suas normas, trâmites burocráticos, processos avaliativos, cultura, enfim, de uma gama de elementos particulares do âmbito acadêmico, para conseguir, finalmente, aprender o ofício de estudante universitário.

O *Tempo da Aprendizagem*, conforme Silva (2016, p. 89), “aborda o momento posterior ao estranhamento, em que houve um rompimento com o passado vivido no Ensino Médio e no cursinho pré-vestibular. Para elas [as estudantes entrevistadas na referida pesquisa] ainda não há destino certo, pois é necessário aprender o ofício de estudante.” É um momento delicado na vida do discente, pois compreende uma fase de adaptação, de

²² Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.

familiarização com a universidade e suas normas, em que começará a compreender e a se apropriar dessa nova forma de ser estudante e de realizar o trabalho intelectual voltado à aprendizagem de uma profissão. Desse modo, é um período que merece atenção e cuidado por parte da gestão da instituição.

Assim também alerta Oliveira (2016):

O Ensino Superior já traz consigo uma complexidade característica que o diferencia do Ensino Médio. O estudante deve tornar-se mais responsável por organizar e gerenciar seus estudos e precisa lidar com um número maior de disciplinas e atividades acadêmicas que, por sua vez, requerem habilidades específicas (como leitura e escrita), que devem ser aprimoradas nesse nível de ensino. Esse aprimoramento não acontece “naturalmente”; ele é desenvolvido por meio da mediação do professor a partir das atividades propostas. (p. 84).

Dada a relevância desse processo de identificação com a universidade, Oliveira (2016) aponta que, dentre outros fatores, a dificuldade de integração do aluno com a instituição está entre os principais motivos pelos quais o estudante evade. Diogo et al. (2016, p. 130) acrescentam ainda que a evasão é um fenômeno complexo “que envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.”

Moura e Facci (2016) indicam que os maiores índices de desistência dos discentes ocorrem no primeiro ano de curso, daí a importância de se realizar o acolhimento dos calouros, proporcionando informações a respeito do curso, das normas acadêmicas e processos de avaliação, dos trâmites burocráticos da universidade; promovendo integração

entre seus pares, além de contar com o apoio emocional dos familiares. Os autores citam o relevante trabalho desenvolvido pela Prof.^a Silvia nesse sentido (Silva et al., 2013).

Ezcurra (2009) afirma que esse momento de transição na vida do ingressante compreende um processo de adaptação – acadêmica e social – a um mundo até então totalmente desconhecido e que, por conta disso, pode surgir uma série de dificuldades e estresse. A autora alerta para o fato de poder ocorrer certo isolamento social nesse início e que, portanto, é fundamental que haja interação entre os colegas e com os professores, o que também contribui para a adaptação acadêmica do novo aluno. Neste sentido, Ezcurra (2009) destaca “o compromisso dos professores com os alunos, considerado como essencial para o desenvolvimento e sucesso estudantil.” (p. 115).

Vemos em alguns relatos dos coordenadores o quanto é necessário haver um trabalho voltado ao processo de integração dos estudantes e seus familiares com a universidade, com os professores, com a coordenação e entre os colegas:

A coordenação e alguns professores do curso vão com o tempo conquistando a confiança dos alunos. Percebe-se que os pais que acompanham os alunos na Universidade também criam este laço. Mas infelizmente tem poucos que participam deste momento com os filhos. Muitos nem conhecem onde o(a) filho(a) estuda. (Coordenador 3).

[...] Dificuldades em se relacionar com outras pessoas, colegas e professores; dificuldade e receio de se expressar em sala de aula; [...] (Coordenadora 4).

A distância é tanta que a família não participa. Coordenadora 8.

Alguns alunos possuem dificuldades em se enturmar e trabalhar em grupo. [...]
(Coordenadora 10).

Adaptação dos discentes à vida acadêmica do Ensino Superior. (Coordenador 11).

Há pouca ou nenhuma relação com os familiares. (Coordenador 23).

O trabalho realizado pela Prof.^a Silvia, publicado em Silva et al. (2013), mencionado no decorrer deste estudo, no sentido de promover as boas-vindas aos ingressantes, tem o intuito de começar a provocar o sentimento de pertencimento a esse novo contexto e minimizar os impactos do *Tempo do Estranhamento* (Silva, 2016); convida também familiares a participarem desse movimento de integração, promovendo momentos expressivos que marcam e pontuam o início da nova jornada na Universidade. É válido destacar o quanto ações como esta podem interferir favoravelmente para um ingresso mais acolhedor, como descrito por Silva (2016, p. 18) na seção de “Apresentação e Introdução” de sua dissertação:

Naquele momento, também tive a oportunidade de vivenciar a semana de recepção aos calouros do curso de Psicologia e, dentre as atividades planejadas, uma reunião com os familiares dos ingressantes provocou-me grande surpresa. Lembro-me do quanto foi precioso ingressar numa Universidade pública federal e poder compartilhar esse sentimento com os meus principais apoiadores, meus pais. Logo no início, perceber que também havia espaço para meus pais, cuja escolarização atinge apenas o Ensino Fundamental, foi essencial para que eu me sentisse pertencente a este novo lugar. É

válido destacar que esse encontro só foi possível pela bela iniciativa da professora Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, idealizadora desse formato acolhedor de recepção aos calouros.

Podemos citar ainda, nessa mesma direção, o trabalho desenvolvido na Universidade Presbiteriana Mackenzie – o *Mackvida*. Trata-se de um programa de extensão que “contempla tanto comunidade interna quanto externa da Universidade, com a proposta de promover ações de prevenção e valorização da vida, considerando a importância do desenvolvimento integral do ser humano.” (p. 23). Dentre as atividades do Programa estão a promoção de informações e reflexões quanto ao consumo de álcool, tabaco e outras drogas, principalmente junto aos estudantes ingressantes; além do estímulo à convivência harmoniosa entre os acadêmicos (Souza, Caldas, Delorenzi & Deus, 2013).

É importante que esse trabalho de recepção aos ingressantes seja planejado coletivamente e que ao longo do primeiro ano na universidade estes tenham contato com professores mais experientes, como nos alerta Ezcurra (2009, p. 115), pois “as práticas docentes na aula constituem a chave orientadora dos esforços para fortalecer a permanência estudantil.”

Outra questão apontada pelos coordenadores refere-se à deficiência na Educação Básica como um dos fatores de entrave para o sucesso dos estudantes nos primeiros anos do curso:

Alunos reclamam da dificuldade do curso em si. A falta de base do ensino fundamental e médio o segura em disciplinas básicas muito tempo, desmotivando para o restante do curso. (Coordenador 3).

[...] *eles chegam com deficiências tanto em conteúdo quanto no conduto dos estudos.*
(Coordenadora 18).

Atualmente, com a ampliação considerável de vagas na universidade, muitos alunos entram sem preparo para tal. Isto notavelmente causa frustração nestas pessoas, que, em decorrência da excessiva dificuldade em lidar com o curso ou por não gostarem do curso, tendem a desenvolver um quadro depressivo. Isto acaba contribuindo muito para a retenção/evasão na universidade, devido ao baixo rendimento apresentado por estes alunos. Além disto, muitos alunos que deixam suas cidades de origem não estão realmente preparados para tal, e também tendem a desenvolver um quadro depressivo, contribuindo para o grave cenário atual de evasão/retenção na universidade. (Coordenador 22).

Diminuir o índice de retenção de alunos nas disciplinas dos semestres iniciais.
Trabalhar a falta de base do ensino médio em matemática. (Coordenador 25).

Em relação à questão das dificuldades acadêmicas dos discentes, associadas à fragilidade do Ensino Médio que cursaram, Diogo et al. (2016) mencionam que os estudantes de classes econômicas menos favorecidas se veem obrigados a lidar, ao entrar na universidade, com as deficiências na formação da Educação Básica que tiveram e, ainda, conciliar estudo e trabalho, fatores que podem levar a reprovações e à evasão. As autoras destacam a necessidade de as Instituições de Ensino Superior, juntamente com as coordenações de curso, compreenderem o fenômeno da evasão para intervir sobre suas

causas, adotando estratégias em nível institucional, de modo a não responsabilizar exclusivamente o aluno, como se nota em muitos casos.

Dessa forma, faz-se necessária a implementação de estratégias governamentais e institucionais que contemplem a permanência desses estudantes no ensino superior, democratizando seu acesso, pois garantir o ingresso sem abonar a permanência desses universitários seria insuficiente para uma mudança qualitativa do quadro da educação brasileira (Diogo et al., 2016, p. 131).

Ezcurra (2009) levanta a importante questão entre o perfil do estudante esperado pelas IES e o perfil real como fator que incide no desempenho acadêmico do discente, uma vez que as práticas educacionais não estão alinhadas com a realidade social. Como explica a autora, na “América Latina, nos últimos anos vem acontecendo um maior acesso de classes sociais desfavorecidas, que padecem de um déficit de capital. Capital econômico, sim, mas também cultural.” (p. 92). A autora aponta que o ajustamento acadêmico desses alunos será ainda mais difícil tanto quanto maior for a brecha entre seu capital cultural e a cultura acadêmica já dominante, entre a disparidade dos perfis (o esperado e o real) e entre o primeiro ano de graduação e as vivências educacionais anteriores.

Junqueira (2007, citado por Oliveira, 2016) alerta para a necessidade de planejamento e implementação de políticas de investimento para a melhoria da qualidade da Educação Básica, favorecendo, conseqüentemente, a qualidade do Ensino Superior e da produção científica. Assim, como escreve Oliveira (2016, p. 45): “A relação mútua entre o ensino superior e o fundamental e médio nas escolas públicas também se apresenta como outra tarefa importante.”

Outro ponto de angústia para os estudantes, apontado pela mesma autora, diz respeito à escolha do curso e à questão da concorrência por vaga oferecida pela universidade pública: “em minha prática como psicóloga da assistência estudantil tenho recebido diversos alunos em conflito quanto à continuidade do curso que está realizando, devido ao fato do curso não ser o desejado, mas aquele em que conseguiu nota suficiente para o ingresso.” (Oliveira, 2016, p. 47). Situação semelhante à descrita pela autora pode ser observada no trecho abaixo:

[...] os estudantes ingressam no curso, na maioria das vezes, por segunda opção e se sentem muito frustrados por isso. (Coordenadora 18).

Os coordenadores indicam também queixas dos estudantes referentes aos processos de avaliação e à didática docente:

Os/as discentes se queixam dos/as docentes, principalmente em relação aos modelos avaliativos. (Coordenadora 8).

Alunos: reclamam dos professores, das provas, dos trabalhos, [...], das burocracias acadêmicas. (Coordenadora 24).

Por alunos = problemas de didática do docente... (Coordenadora 28).

Situações como as apresentadas nos excertos acima podem ser observadas em outros estudos. Em sua pesquisa de mestrado, Cury (2012) entrevistou cinco alunos de cursos de graduação: dois da área de Ciências Humanas, dois das Ciências Exatas e um das Ciências

Biológicas. O autor verificou que os estudantes demonstraram insatisfação com relação às práticas didático-pedagógicas dos docentes e às formas de avaliação. Os entrevistados queixaram-se de inflexibilidade por parte dos professores, aulas desinteressantes e monótonas, falta de acompanhamento em sala de aula e falta de interesse na efetivação da aprendizagem dos discentes.

Tanamachi e Meira (2003, p. 45), a respeito do processo pedagógico, escrevem:

Um processo pedagógico qualitativamente superior pode ser construído por meio de inúmeros caminhos e, neste sentido, não existe uma definição suficientemente ampla que possa dar conta de todas as possibilidades. No entanto, podemos afirmar de maneira geral e um tanto óbvia, que um bom ensino é aquele que garante uma aprendizagem efetiva. Neste sentido, um bom professor é aquele que dá conta de ensinar seus alunos.

Destaca-se a importância da relação professor e aluno e da mediação pedagógica do docente para que um processo dinâmico e humanizado de ensino e aprendizagem se constitua. Assim, da qualidade dessa mediação dependerá o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, que envolve não apenas aspectos cognitivos, mas psicossociais e afetivos (Leite & Kager, 2009; Cury, 2012).

De acordo com Leite e Kager (2009),

a relação sujeito-objeto é marcada pela inter-relação entre os aspectos cognitivos e afetivos. Isto ressalta a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor, pois elas estarão mediando a futura relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos (Leite & Kager, 2009, p. 112).

Quanto às formas de avaliação, Leite e Kager (2009, p. 112) defendem a ideia de realizar-se uma “avaliação diagnóstica” como uma alternativa que “deve representar um momento de reflexão, sendo os seus resultados utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.”

A seguir apresentamos as demandas referentes às questões emocionais dos estudantes, relatadas pelos coordenadores com grandes dificuldades de enfrentamento por parte das coordenações dos cursos.

3.1.2 Questões emocionais dos discentes

*Ninguém consegue ser um bom
estudante, dedicado, comprometido, se
o seu emocional está desequilibrado.
É preciso ajudar nossos estudantes.*

(Coordenadora 6)

As questões apontadas pelos coordenadores quanto ao sofrimento psíquico dos discentes são tema recorrente e merecem especial atenção por parte das Instituições de Ensino Superior – IES, no apoio, também, aos coordenadores de curso. Sabemos que as questões emocionais e acadêmicas estão diretamente relacionadas, pois embora o sofrimento emocional nem sempre tenha sua origem na instituição (como o caso de uma perda na família, por exemplo), certamente nela respingará. Ademais, a instituição também pode ser causadora de sofrimento, com repercussões importantes na vida dos estudantes. Entretanto, como a

condução dessas diferentes problemáticas, considerando-se a sua natureza, pode ser bastante diversa, optamos por fazer esta separação.

Como podemos ler nos trechos a seguir, alguns coordenadores relatam casos de alunos apresentando quadros de ansiedade, estresse e depressão:

[...] *Depressão e ansiedades.* (Coordenadora 4).

Problemas decorrentes de ansiedade, estresse... (Coordenador 13).

Me sinto impotente frente às questões de depressão, suicídio, dependências químicas, questões psicológicas que aparecem na coordenação. [...] As maiores queixas são relacionadas à depressão, ansiedade, insônia e cansaço. (Coordenadora 14).

Me deparei com alunos apresentando grave quadro depressivo, inclusive desenvolvendo tendências suicidas em decorrência da gravidade do quadro depressivo desenvolvido. Este tipo de demanda necessariamente exige um psicólogo preparado. Mas, muitas das vezes é o coordenador de curso que acaba tentando auxiliar neste tipo de quadro, pela inexistência ou falta de conhecimento da existência deste tipo de profissional na universidade. (Coordenador 22).

Alunos: ansiedade, pânico, estresse e depressão. (Coordenadora 27).

Por alunos = problemas com saúde mental (principalmente ansiedade e depressão).
(Coordenadora 28).

Oliveira (2019), em sua dissertação de mestrado, realizou uma investigação com 127 estudantes estagiários de cursos de Psicologia, de nove IES do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MG), sendo seis instituições privadas e três públicas (duas federais e uma estadual). A autora verificou que

A prevalência de depressão foi observada em 63% da amostra, estando 26,8% dos estagiários classificados com índices severos e extremamente severos de sintomatologia depressiva; no caso da ansiedade 53,5% da amostra apresentava índices de ansiedade, sendo 24,4% classificados como ansiedade severa e extremamente severa; o índice de estresse foi de 66,9%, sendo 33% severo e extremamente severo. (Oliveira, 2019, p. 51).

Uma questão importante levantada pela supracitada autora, considerando-se a incidência de adoecimento psíquico entre universitários, refere-se ao ambiente acadêmico: seria este um causador ou facilitador para a ocorrência do sofrimento mental e/ou emocional em seus discentes?

Leão et al. (2018) realizaram uma investigação com relação à ansiedade e depressão em universitários da área da saúde, englobando os cursos de Enfermagem, Medicina, Fisioterapia, Odontologia e Biomedicina, de um Centro Universitário do Ceará. A pesquisa contou com 476 questionários respondidos. Os autores verificaram que a prevalência de depressão (28,6%) e ansiedade (36,1%) entre os estudantes está bem acima do que se observa na população em geral e destacaram a necessidade de se pensar um processo de formação mais humanizado, que possibilite atenção às questões emocionais, além das pedagógicas, dos estudantes.

Percebemos nos relatos dos coordenadores angústias e incertezas quanto a questões pessoais e emocionais dos discentes, com as quais se veem convocados a lidar, sem, no entanto, contar com as condições necessárias para tanto, como vemos a seguir:

Nos esforçamos da melhor maneira possível para realizar um bom trabalho. Porém não recebemos nenhum preparo para lidar com casos de alunos com depressão e que já tentaram autoextermínio (além de outras desordens psíquicas); lidar com os pais que não aceitam a condição/escolhas de seus filhos (homossexualidade, religião, posicionamento político), dentre outras questões. Dessa maneira, temos sempre insegurança quanto as nossas condutas, se são as melhores que poderíamos ter. (Coordenadora 1).

Problemas afetivos, emocionais, psicológicos, psiquiátricos, de relacionamento, de aceitação de suas diferenças (religiosas, sexuais, políticas). Dificuldades financeiras para permanência na instituição. Os familiares têm muita dificuldade de relacionamento com seus filhos, em especial, se estes tiverem orientação sexual diferente das socialmente convencionadas. (Coordenadora 6).

A distância é tanta que a família não participa. (Coordenadora 8).

[...] Existem também aqueles alunos que estão momentaneamente passando por problemas pessoais e familiares, envolvidos com uso de drogas/álcool. (Coordenadora 10).

Os excertos acima corroboram um dado importante apresentado por Silva (2016) em relação ao *Tempo da Aprendizagem* no ofício de estudante universitário, de que

Este Tempo também pode ser caracterizado pelo surgimento de problemas emocionais e, portanto, a instituição precisa estar atenta às dificuldades que porventura sejam manifestadas pelos estudantes e oferecer-lhes suporte e orientá-los com os devidos encaminhamentos que se fizerem necessários. (Silva, 2016, p. 113).

A V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018, apresentada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes (2019), traz dados robustos sobre os alunos de graduação das universidades federais brasileiras (Andifes, 2019).

Compuseram o universo de investigação da V Pesquisa os estudantes dos cursos presenciais de 65 IFES do País, participando a totalidade das universidades federais, que são 63 instituições, mais dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Andifes, 2019). Como podemos ver, trata-se de um documento extremamente amplo sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES brasileiras: “A amostra final obtida via questionário online, após a crítica dos dados, compõe-se de 424.128 discentes, resultando em uma fração amostral de 35,34%” (Andifes, 2019, p. 263).

A V pesquisa buscou levantar uma série de informações, dentre as quais, destacamos dados sobre as dificuldades emocionais e estudantis: “Os resultados encontrados dão conta de que 86,1% dos (as) discentes apresentam alguma dificuldade para estudar.” Dentre as 21 possibilidades de respostas, as cinco mais apontadas como dificuldades que afetam o desempenho acadêmico foram “a falta de disciplina de estudo (28,4%), as dificuldades

financeiras (24,7%), a carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), empatada com os problemas emocionais (23,7%) e o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%)” (Andifes, 2019, p. 158).

Podemos observar que as cinco dificuldades dos estudantes com maior incidência, apresentadas pela V Pesquisa, coincidem com muitos dos relatos dos coordenadores investigados em nosso estudo: problemas emocionais, excesso de trabalhos acadêmicos, dificuldades financeiras e falta de disciplina para os estudos:

Dos professores em unanimidade é a falta de interesse dos alunos, desprezando os esforços do profissional. (Coordenador 3).

[...] Percebo também que falta disciplina e dedicação, querem o caminho mais fácil, o que dificulta formar um indivíduo mais preparado para o mercado de trabalho e para a vida. (Coordenadora 4).

Problemas afetivos, emocionais, psicológicos, psiquiátricos, de relacionamento, de aceitação de suas diferenças (religiosas, sexuais, políticas). Dificuldades financeiras para permanência na instituição. (Coordenadora 6).

Os alunos se queixam frequentemente do excesso de conteúdo a ser estudado nos períodos. (Coordenadora 10).

Os alunos se queixam de ansiedade, de dificuldades com as disciplinas, com a permanência na instituição, com o excesso de atividades avaliativas. (Coordenador 15).

[...] por familiares = falta de comprometimento dos filhos, desânimo com o curso. (Coordenadora 28).

A entrada na universidade, a distância da família e dos amigos, novas regras e normas, novas amizades, professores, colegas, disciplinas para a aprendizagem de uma profissão, enfim, são muitas as novidades que recaem sobre os estudantes e com as quais terão que lidar. Além disso, há demandas inerentes à vida, como moradia, alimentação, transporte, saúde, lazer, relações familiares que também precisam ser atendidas no cotidiano. Assim, se os estudantes já apresentam algum comprometimento emocional antes do ingresso no ensino superior, este pode se agravar tanto em função dessas demandas acima citadas quanto de seu desempenho nas disciplinas do curso, o que envolve a relação com docentes, as metodologias de ensino utilizadas por estes e as formas de avaliação. Coursar a universidade não pode ser mais uma fonte de sofrimento psíquico para o corpo discente.

Considerando que a afetividade é elemento constitutivo da aprendizagem, Leite (2018, pp. 40-41) apresenta uma síntese elaborada pelo Grupo do Afeto²³, neste sentido:

²³ “O Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp, constituiu-se no final da década de 90, do século passado. É formado por professores, doutorandos, mestrados e alunos do curso de Graduação em Pedagogia. Tem como objetivos pesquisar, analisar e discutir os impactos afetivos produzidos pela mediação pedagógica, desenvolvida por agentes mediadores, como os pais e os professores, nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto de conhecimento.” Recuperado de <https://www.alleaula.fe.unicamp.br/grupos-de-pesquisas/grupo-do-afeto/apresentacao>

[...] assume-se, assim, que a qualidade da mediação desenvolvida é o principal determinante dessa relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Portanto, focando a sala de aula através deste referencial teórico²⁴, pode-se inferir que o tipo de relação que vai se estabelecer entre o aluno e os diversos conteúdos abordados é, também, de natureza afetiva, podendo, ser marcada por uma relação positiva ou negativa, dependendo da qualidade da mediação realizada. Os dados acumulados das pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto sugerem que uma história de mediação marcadamente positiva produz, a curto prazo, um *movimento de aproximação* entre o aluno e o objeto, de natureza afetiva; o contrário também vale: uma história de relação afetiva negativa produz um *movimento de afastamento* entre o sujeito e o objeto” (grifos do autor).

O papel central do docente no processo de apropriação do conhecimento pelo estudante passa, necessariamente, pela relação afetiva que se estabelece (ou não) entre ambos (Leite, 2018) e isso precisa ser considerado pela coordenação dos cursos e pela IES, de modo institucional.

A seguir abordamos as questões mais mencionadas pelos coordenadores quanto a demandas trazidas pelos professores.

²⁴ Vigotski e Wallon.

3.1.3 Demandas em relação aos docentes

A maioria dos coordenadores também respondeu lidar com os docentes em seu trabalho na coordenação, por isto estes serão abordados neste item. Nesse sentido, algumas demandas bastante recorrentes referem-se ao relacionamento entre colegas e à sobrecarga de trabalho. Além destas, muitos coordenadores relatam o adoecimento docente como uma questão importante, que precisa ser debatida e cuidada.

Além da relação com alunos e seus familiares, a relação com nossos colegas de trabalho por vezes é conflituosa, no sentido de que muitos colegas têm resistência quanto ao cumprimento de prazos e de regras. (Coordenadora 1).

Trabalhar com os pares é a maior dificuldade da coordenação. (Coordenador 3).

Dificuldade de promover o trabalho conjunto entre os professores, em especial, a participação em atividades de planejamento de ações. (Coordenador 15).

Tem-se atentado à taxa de suicídio discente, mas pouco tem-se atentado às doenças psicológicas do docente. Os docentes do meu curso têm adoecido psicologicamente devido à sobrecarga de trabalho. (Coordenadora 17).

Não obstante, comumente docentes desenvolvem quadros depressivos desencadeados pelo estresse constante e desgaste excessivo devido ao acúmulo de tarefas e responsabilidades em excesso. (Coordenador 22).

A respeito da sobrecarga de trabalho, Santos (2012, p. 237) aponta que “o professor também é afetado pelo aumento de exigências em relação à sua qualificação e à sua competência.” Conforme argumenta a autora, o contexto atual do trabalho docente encontra-se “balizado pelas atuais demandas do capitalismo, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho.” (p. 238).

Em uma investigação com docentes da Universidade Federal do Tocantins, realizada em 2013, Pizzio e Klein (2015) constataram que 93% dos professores que participaram da pesquisa disseram trabalhar em seu tempo livre. Como explicam os autores, tal fato se deve à característica peculiar do trabalho docente no Ensino Superior, baseado nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, muitas vezes se configura “uma situação de precarização da atividade do docente, que extrapola os limites da jornada de trabalho e invade o tempo que deveria estar sendo utilizado para outras atividades como o lazer e/ou a formação continuada.” (p. 497).

Como afirmam Pizzio e Klein (2015), o trabalho docente no âmbito da Educação Superior também sofre os impactos do modelo de acumulação do capital, vivenciado pelo mundo do trabalho na sociedade contemporânea. O desempenho dos profissionais medido “pelo número de publicações produzidas por eles, pelos recursos captados para projetos de pesquisa e/ou extensão com agências de fomento” são elementos que favorecem o acirramento da competitividade entre os professores, ocasionando “por um lado, o enfraquecimento da solidariedade entre os docentes, e de outro o surgimento de diversos sintomas institucionais como estresse, acidentes de trabalho, absenteísmo, adoecimento [...]” (Pizzio & Klein, 2015, p. 495).

Na mesma direção, Hoffmann et al. (2017, p. 257) escrevem que a “cultura do produtivismo” não foge ao trabalho docente, “caracterizada pela aceleração das atividades, alienação, competitividade e individualismo. Nessa perspectiva, inclui-se a concepção mercantilista que a mensuração do desempenho docente adquiriu, acentuando ainda mais a precarização da atividade.”

Assim também escrevem Zavadski e Facci (2012, p. 687): “existe uma tendência esmagadora de formação rápida, dificuldade salarial, acúmulo de funções e uma necessidade crescente de produção – que se amplia para além da atividade de ensino nas salas de aula.”

Observamos dessa maneira que, as dificuldades de relacionamento entre os colegas, a sobrecarga de trabalho e o adoecimento docente são fatores que se entrelaçam em um ciclo vicioso que se retroalimenta.

Gostaria de dizer que tenho notado em reuniões que há uma preocupação enorme com o aluno da XXX²⁵, com o bem estar, com sua saúde física e mental. Não percebo essa mesma preocupação com o professor e suas condições de trabalho. Cada dia que passa, a carga de trabalho e as cobranças têm aumentado. Nossos professores estão adoentados e o afastamento desses causam maior sobrecarga dos demais que ficam doentes também. Isso tem que ser observado e tratado. (Coordenadora 24).

Sobrecarga de trabalho, casos, cada vez mais frequentes, de solicitação de ajuda em relação à saúde mental. (Coordenadora 26).

Professores: ansiedade, estresse, depressão, bipolaridade [...] (Coordenadora 27).

²⁵ A fim de manter o sigilo, alteramos o nome da IES para XXX.

Em uma investigação, a partir de um levantamento bibliográfico dos últimos dez anos a respeito do adoecimento dos docentes universitários do ensino público, Oliveira, Pereira e Lima (2017) identificaram relatos de

Distúrbios psíquicos, os mais citados foram: transtornos relacionados ao estresse (agudo e prolongado), transtornos de ansiedade e depressão. [...] *Alterações emocionais e mentais*, estão presentes fatores como: perda de vitalidade, desânimo e insatisfação, profunda tristeza, desgaste mental, cansaço mental, alterações da concentração e da memória, angústia, preocupação, nervosismo, irritabilidade, mau humor, tensão e frustração [...] *Desgaste físico* podemos ressaltar: o cansaço, fadiga e indisposição, o prejuízo vocal, as afecções osteomusculares (dor nas costas, dor nos membros inferiores e superiores) e cefaleia (dor de cabeça). [...] *Adoecimentos físicos e fisiológicos*, estão entre as mais relatadas nesta categoria de trabalhadores: problemas cardiovasculares (aterosclerose) e hipertensão (vinculada à taquicardia). [...] *Alterações psicossomáticas* [...] destacam-se: alterações do sono, insônia, enxaqueca, alterações da pressão, alterações da glicose e taquicardia. [...] *Comorbidades entre processos de adoecimento psicológicos e físicos* [...] pode-se destacar: estresse, crises gástricas (gastrite, dores epigástricas), ansiedade, estados depressivos, crises hipertensivas, labirintite, gripes e resfriados constantes (ocasionados pela baixa imunidade), diabetes, distúrbios hormonais, problemas dermatológicos, cistite, diarreia e dispneia. (Oliveira, Pereira, & Lima, 2017, pp. 613-614).

Biserra, Giannini, Paparelli e Ferreira (2014, p. 973) também trazem em sua pesquisa com docentes da rede municipal de ensino de São Paulo, relatos de “doenças

musculoesqueléticas e de intenso sofrimento psíquico”, além de quadros de depressão. Ademais, as autoras apontam o distúrbio de voz como “um dos principais agravos à saúde do professor” (p. 967) e explicam que a sobrecarga de trabalho, condições de um ambiente de trabalho ruidoso, acúmulo de funções, entre outros fatores, são aspectos influentes na saúde vocal do profissional. Para melhor compreensão sobre o distúrbio de voz, as autoras elucidam que se refere a

um sintoma de um complexo quadro global, como resultado de múltiplas determinações que interagem entre si, configurando uma teia. Essas configurações devem ser analisadas em sua complexidade, uma vez que envolvem, no mínimo, dimensões subjetiva, orgânica e sociocultural, além de terem um caráter dinâmico. (Biserra, Giannini, Paparelli & Ferreira, 2014, p. 972).

Hoffmann et al. (2017, p. 257) escrevem que, ao incorporar a concepção mercantilista, “o trabalho docente legitima o sofrimento que parece ser indissociável à própria existência, articulado sob o prisma da produtividade e desempenho.” E indicam que as exigências em excesso, associadas à escassez de recursos, impulsionadas pela “cultura de avaliação”, juntamente com as burocracias enfrentadas no trabalho, a falta de tempo para cuidar de si, são fatores influentes no adoecimento do profissional (Pita, 2010, conforme citada por Hoffmann et al., 2017). Os autores elencam ainda os conflitos de relacionamento entre os colegas, com as chefias e com os estudantes, ansiedade, estresse e depressão como elementos presentes no contexto do adoecimento docente no âmbito da Educação Superior.

Tantas demandas oriundas dos docentes também sobrecarregam o coordenador de curso; lembremo-nos de que ele também é um professor universitário! Consideradas as

solicitações provenientes de estudantes e docentes, passemos a outras atribuições dos coordenadores.

3.1.4 Demandas em relação à função de coordenador

Num dia dormimos como apenas docentes e, no dia seguinte, acordamos docentes e ainda coordenadores de curso, com várias tarefas a serem cumpridas com urgência e com muitas dúvidas quanto a como executá-las.

(Coordenadora 1)

Neste subitem tratamos das diferentes atividades e desafios concernentes à função de coordenador de curso de graduação na IES pesquisada.

A coordenação de um curso envolve inúmeras tarefas inerentes ao cargo, tanto administrativas, obviamente, como acadêmicas e científicas, pois o coordenador não deixa de ser um docente universitário ao assumir sua nova função. De acordo com Camargos, Ferreira e Camargos (2010), é “uma atividade complexa e trabalhosa, em muitos casos exaustiva” (p. 287).

Nesse sentido, os coordenadores participantes da pesquisa se queixam da falta de preparação prévia para assumir a função, da sobrecarga de trabalho e da dificuldade para se dedicarem à pesquisa. A burocracia, as regras institucionais e a morosidade para a resolução de questões relativas a esta seara também são apontadas como empecilhos no cotidiano da coordenação. Oliveira, Pereira e Lima (2017) constataram tal situação nos resultados de sua

pesquisa. As autoras encontraram relatos de adoecimento docente associado à sobrecarga de trabalho e à burocracia para a realização das atividades na universidade, entre outros, com “impactos desses fatores em sintomas físicos, psíquicos e psicossomáticos.” (p. 615).

De acordo com Lemos (2011), as universidades públicas atribuem aos docentes “quatro funções: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão.” (p. 108). A autora se ampara em Botomé (1996, conforme citado por Lemos, 2011) para afirmar que nessas instituições há várias exigências convivendo simultaneamente:

[...] o professor universitário precisa ser um profissional múltiplo. Precisa ser um *técnico e especialista* num campo de trabalho, mas também precisa ser competente como *pesquisador ou cientista* em uma área do conhecimento. Já temos aí duas profissões, mas existem outras exigências: ele precisa ser um *professor de nível superior* capaz de ensinar e preparar profissionais, para realizar as tarefas mais complexas da sociedade. E, além disso, precisa estar apto para ser um *administrador*, pois vai defrontar-se com a necessidade de gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho e órgãos da estrutura administrativa universitária, como departamentos, cursos etc. E ainda precisa ser um *escritor razoável*.

Uma das consequências das múltiplas atividades do professor, dessa polivalência, é a intensificação e a sobrecarga de trabalho, o que, por sua vez, gera a necessidade de trabalhar no tempo de lazer, com consequências em termos de desgaste físico e psíquico, assim como dificuldades na relação familiar. (Lemos, 2011, p. 108. Grifos no original).

Todas essas exigências têm grande impacto no cotidiano profissional e pessoal dos professores. Nesse sentido, Biserra, Giannini, Paparelli e Ferreira (2014) também apontam a burocratização e a tecnificação das atividades docentes como fatores estressores, favorecedores do desgaste mental desses profissionais.

Assim como observado nos estudos acima citados, as dificuldades relatadas pelos coordenadores relacionam-se com o atendimento aos alunos, à falta de tempo para a realização e conciliação de todas as suas tarefas entre a docência, a pesquisa e o trabalho na coordenação, à falta de preparo ou capacitação prévia para exercer a função de coordenador e à relação com seus pares, como podemos observar nos trechos a seguir:

Já cheguei a aventar a ideia de haver dois coordenadores de curso: um para assuntos pedagógicos e burocráticos e um para atendimento individualizado aos estudantes.
(Coordenadora 6).

Os professores se queixam da burocracia, do excesso de reuniões. [...] Dificuldade de atender a contento as necessidades dos estudantes, tendo em vista a burocracia e a complexidade dos processos da universidade quando realizamos solicitações.
(Coordenador 15).

Minha maior dificuldade é ter tempo para pesquisa e atendimento a alunos diante de tanta reunião [...] Professores reclamam da carga de trabalho. (Coordenadora 17).

A maior dificuldade está relacionada com o excesso de trabalho burocrático, principalmente reuniões. (Coordenador 19).

[...] *De docentes, geralmente problemas no currículo ou programas de disciplinas, bem como sobrecarga de trabalho.* (Coordenador 21).

Conciliar pesquisa e reuniões. (Coordenadora 24).

Quando perguntados sobre quais são as maiores dificuldades e desafios em relação ao trabalho na coordenação, temos entre as respostas: a falta de preparo para o exercício do cargo de coordenador, a sobrecarga de trabalho, as dificuldades para auxiliar os estudantes nas mais diversas situações e problemas de relacionamento com os pares, como podemos ver nos relatos:

A falta de uma capacitação prévia para assumir o cargo, de maneira que vamos “descobrir” o que tem que ser feito e/ou como tem que ser feito, à medida que as demandas surgem. Além disso, não é claro quanto ao que é atribuição do coordenador de curso, diretor da unidade e do secretário do curso. [...] Não recebemos qualquer qualificação para sermos coordenadores de curso. Num dia dormimos como apenas docentes e no dia seguinte, acordamos docentes e ainda coordenadores de curso, com várias tarefas a serem cumpridas com urgência e com muitas dúvidas quanto a como executá-las. (Coordenadora 1).

A quantidade excessiva de trabalho. Me parece que as pessoas acham que a coordenação resolve tudo! A grande maioria dos alunos, bem como alguns professores, desconhecem as Normas de Graduação, o que gera muito retrabalho e a necessidade de explicações constantes, o que é bem exaustivo. Ao não ter solicitações

atendidas, há agressões e ofensas verbais, mesmo que a solicitação não seja de nossa competência e por mais que informemos o caminho a ser seguido, recebemos hostilidades. Creio que as pessoas têm se tornado cada vez menos tolerantes e compreensivas. Todo dia há novos desafios. (Coordenadora 4).

Familiarização com as atividades da coordenação, aspectos burocráticos, excesso de reuniões e demandas. (Coordenador 23).

Falta de docentes, falta de espaço físico e técnicos. Sobrecarga de trabalho. (Coordenadora 26).

Silva et al. (2016) identificaram situações semelhantes às deste estudo em relação aos coordenadores de cursos de Psicologia em cinco instituições do estado de Minas Gerais. Na investigação realizada, verificaram uma sobrecarga de tarefas desempenhadas pelos coordenadores, diversos desafios relacionados ao atendimento das demandas que chegam às coordenações e falta de preparação para exercício da função, de modo que a apropriação desta vai ocorrendo no transcorrer do trabalho. Neste sentido, inclusive, as autoras indicam a necessidade de formação continuada para auxílio com as diversas demandas diárias no âmbito da coordenação.

Como visto na seção anterior, muitos dos coordenadores participantes desta pesquisa assumiram o cargo tendo ainda pouco tempo como docentes na instituição (17,8% iniciaram na função de coordenador estando ainda nos três primeiros anos como docentes na IES). Esta é outra questão importante levantada por Silva et al. (2016, p. 53): “consideramos que é necessário um tempo de vivência institucional para que um docente possa se apropriar das

normas acadêmicas, do projeto pedagógico, do cotidiano do curso e da cultura universitária para desempenhar a função de coordenador.”

Concordamos com as autoras supracitadas e consideramos que as dificuldades vivenciadas na coordenação podem aumentar ainda mais devido à pouca familiarização com a instituição, suas normas, com o currículo do curso, com os colegas docentes, entre outros aspectos.

A questão das dificuldades de relacionamento com os demais professores é outro ponto de preocupação presente nos relatos dos coordenadores:

Trabalhar com os pares é a maior dificuldade da coordenação. (Coordenador 3).

Relação interpessoal com colegas (docentes). (Coordenador 21).

Concernente aos desafios enfrentados na relação com os pares, Biserra, Giannini, Paparelli e Ferreira (2014, p. 973) também citam como relatos unânimes de docentes de um dos grupos focais de sua pesquisa “a dificuldade de relacionamento e falta de apoio dos colegas e da direção da escola” como sendo um dos principais fatores na “piora da capacidade para o trabalho.”

Outrossim, observamos nas respostas dos coordenadores certa angústia ao relatar a solidão do cargo para lidar com as questões emocionais e pessoais dos alunos, e as dificuldades para encontrar a melhor maneira de atuar em relação a essas demandas:

As maiores dificuldades são atender às inúmeras particularidades dos discentes. Há uma demanda muito grande de problemas afetivos, emocionais, psicológicos e até

psiquiátricos por parte dos estudantes. No caso do nosso curso há um número considerável de solicitação de Regime Especial de Aprendizagem não só pelos problemas acima citados, mas também por termos várias estudantes gestantes ou mães recentes. Como não temos formação técnica para atender a todas essas demandas, precisamos ouvi-las, compartilhar as aflições e encaminhar os discentes para um atendimento especializado. Também tenho observado uma grande dificuldade financeira para que os estudantes frequentem as aulas e/ou permaneçam na XXX. Há alunos sem condições para o transporte e até mesmo para a alimentação. (Coordenadora 6).

Como escrevem Silva et al. (2016, p. 59), o coordenador precisa de apoio institucional para exercer sua função: “além do âmbito do próprio curso de graduação, a formação e o apoio aos coordenadores de curso precisam ser considerados no contexto da própria IES.”

É praticamente impossível (e nem desejável) que o coordenador consiga, sozinho, abarcar todas as demandas acadêmicas, emocionais, materiais e burocráticas que lhe são apresentadas pelos discentes e seus familiares, docentes, pela própria IES, enfim, por todos os atores que compõem o contexto universitário. Assim, é extremamente necessária a interlocução com os demais setores da IES, pró-reitorias, direção, conselhos e diretórios acadêmicos, a fim de encontrar as melhores condições de atuação (Silva et al., 2016).

A partir dos estudos mencionados, podemos perceber que as dificuldades e desafios enfrentados pelos coordenadores de diferentes cursos e IES se assemelham no tocante à necessidade de preparação para a ocupação do cargo, às mais variadas demandas dos discentes e docentes, às burocracias institucionais, a desafios no relacionamento com seus pares e à sobrecarga de trabalho por excesso de atribuições e demandas. Reafirmamos, assim,

a preciosa possibilidade de trabalho que se apresenta para o trabalho do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos de graduação, tema do próximo item.

3.2 Possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos

Para os autores da perspectiva crítica na Psicologia Escolar, assim como escreve Silva (2016, p. 113) “a educação é processo de humanização e é fundamental que a instituição cuide também dos aspectos culturais, políticos, éticos e estéticos constitutivos dos sujeitos.” Nesse contexto, o psicólogo escolar pode contribuir grandemente por ser o profissional que, amparado por um arcabouço teórico-metodológico crítico, pode subsidiar práticas que auxiliem a IES a construir, em conjunto com seus diferentes atores educacionais, processos educativos humanizados e emancipatórios (Cury, 2012; Moura, 2015; Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2016; Silva, 2016; Silva, 2018; Rodrigues, 2018).

Veremos, neste eixo de análise, nos seguintes tópicos que se apresentam, algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, vislumbradas a partir das demandas apresentadas pelos coordenadores de cursos, relatadas nos questionários.

3.2.1 Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar

Antes de dar início às considerações acerca de algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar nesse contexto educativo, julgamos necessário apresentar primeiramente as concepções em relação a esse profissional, observadas nos relatos dos coordenadores.

De modo geral, a maioria dos coordenadores participantes da pesquisa desconhece o trabalho do psicólogo escolar. Quando perguntados “Em sua concepção, qual seria o trabalho a ser desenvolvido por um psicólogo escolar no contexto da Universidade?”, podemos evidenciar trechos contendo uma concepção tradicional da Psicologia Escolar, como se observa nas respostas a seguir:

Ter um plantão de atendimento para alunos/professores/técnicos com necessidade de atendimento psicológico. (Coordenador 12).

Diante do quadro atual, onde percebemos a maioria dos estudantes com algum problema mental, o ideal é que esses estudantes tivessem um atendimento individual mais de perto. (Coordenadora 14).

Diagnosticar desajustes sociais e déficits de aprendizagem, ou encaminhar para quem possa fazê-lo. (Coordenadora 20).

Problemas de aprendizagem e de saúde mental. (Coordenador 23).

Auxiliar o coordenador e os professores a identificar problemas dos alunos.
(Coordenadora 24).

Em casos de alunos com problemas de comportamento. (Coordenador 25).

[...] ter conhecimento daquilo que permeia a vida de cada aluno individualmente, suas dificuldades emocionais, mentais, comportamentais e cognitivas [...] (Coordenadora 27).

Detectar as dificuldades de aprendizado e auxiliar na busca por soluções.
(Coordenadora 28).

Como visto nos excertos acima, os termos utilizados pelos coordenadores, em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo escolar, remetem à ideia de realização de diagnósticos, de desajuste por parte do aluno, de forma a lhe atribuir, com exclusividade, os chamados “problemas de aprendizagem” e/ou “de comportamento.” Trata-se de uma concepção tradicional da Psicologia Escolar, que em nada se coaduna com a perspectiva crítica, conforme apresentado na primeira seção deste estudo (Patto, 1984; Patto, 1990; Patto, 1997; Meira, 2002; Meira, 2003; Meira & Antunes, 2003; Tanamachi & Meira, 2003; Caldas, 2005; Antunes, 2008; Martinez, 2009; Souza, 2009; Barbosa, 2011; Barbosa, 2012; Souza, 2014; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Como afirma Souza (2009) constitui-se desafio para a vertente crítica em Psicologia Escolar fazer-se conhecida, fortalecer-se e esclarecer para a sociedade seu compromisso social e formas de atuação implicadas com a contextualização política, histórica, econômica e

cultural do País e da instituição onde atua. Desafio esse que também se apresenta para os próprios psicólogos em formação, pois em muitos casos, os profissionais ainda compactuam com uma atuação em moldes clínicos dentro de contextos educativos (Souza, Silva, & Yamamoto, 2014).

Por exemplo, na investigação realizada por Oliveira (2016) junto a psicólogos atuantes na assistência estudantil de universidades públicas federais mineiras, a autora identificou que ainda prevalecem as formas tradicionais de atuação com a predominância de atendimento a estudantes na modalidade individual, e conclui que são desafios para o psicólogo escolar que atua nas IES a realização de trabalhos em parceria com os docentes. Ela também aponta a falta de referências em relação ao papel e atuação do profissional nesse contexto.

Moura e Facci (2016) identificaram aspectos semelhantes na pesquisa realizada com psicólogos escolares sobre suas práticas no Ensino Superior. Conforme os autores, muitos psicólogos revelaram não compreender ao certo qual seria seu papel na universidade. Os autores, do mesmo modo, assinalam a falta de ações em conjunto com os professores e demais atores institucionais, estando as práticas de trabalho da maioria dos profissionais associadas majoritariamente ao atendimento dos estudantes.

Igualmente, Silva (2018), em sua pesquisa no Centro Federal de Ensino Tecnológico de Minas Gerais – CEFET – Campus Araxá/MG, verificou concepções tradicionais na maioria das falas de seus entrevistados²⁶ em relação ao papel do psicólogo escolar, associadas exclusivamente ao atendimento psicoterápico dos alunos: “repete o clássico problema deste profissional, relacionado ao restrito entendimento sobre o amplo papel do psicólogo e incipiente reconhecimento da necessidade estratégica deste para a instituição.” (p. 103).

²⁶ A pesquisadora realizou “entrevistas semiestruturadas com um Diretor, duas Assistentes Sociais, uma Pedagoga, cinco Professores que também exerceram o cargo de coordenadores, uma Psicóloga Escolar, uma mãe, três egressos e dois grupos de estudantes com seis em cada grupo, sendo um grupo da graduação e outro com estudantes do ensino técnico.” (Silva, 2018, p. 6).

Assim, podemos apreender que o desconhecimento e/ou confusão em relação ao papel do psicólogo escolar não são exclusivos dos coordenadores de curso participantes deste estudo. Essa ainda é uma questão presente para a maioria dos atores do contexto educativo e, inclusive, para muitos dos próprios profissionais da área.

No entanto, seis coordenadores sinalizam algum tipo de ação que vislumbra uma atuação emergente, como conceitua Martínez (2009) e já proposta por Marinho-Araújo (2009) em uma dimensão institucional, por parte do psicólogo escolar, como observamos a seguir:

Estreitar a relação entre docentes e discentes no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem. (Coordenadora 8).

Penso que orientações à coordenação e aos docentes poderia nos ajudar a superar os problemas. (Coordenador 13).

Além de orientar os professores em processos de ensino-aprendizagem, nas etapas de planejamento e avaliação coletivos, dar suporte aos estudantes e familiares para questões diversas que interferem direta ou indiretamente no desempenho e permanência dos estudantes no curso [...] desenvolvimento de ações conjuntas com a coordenação de curso visando promover o planejamento didático-pedagógico junto aos professores; organizar ações de atendimento educacional especializado. (Coordenador 15).

Auxiliar professores e estudantes com relação ao processo de ensino e aprendizagem. (Coordenadora 18).

A formação continuada, incluindo questões sobre interações interpessoais (seja professor-aluno, aluno-aluno, professor-coordenador, etc.). (Coordenador 19).

Melhorar as relações interpessoais entre profissionais e na relação professor/aluno no processo de aprendizagem. (Coordenadora 26).

Embora não expressem percepções claras quanto ao trabalho do psicólogo escolar, já se veem incluídos, nesses trechos, os familiares, os docentes, a formação continuada, a coordenação, a relação professor e aluno, ampliando assim, a visão sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar para além do atendimento psicoterápico dos discentes.

Assim como escreve Silva (2018, p. 101) “toda e qualquer ação da Psicologia Escolar no Ensino Superior só pode atingir seus propósitos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e à emancipação se convidar docentes, técnicos e famílias para uma parceria efetiva.” E são justamente tais ações, envolvendo toda a comunidade acadêmica que, ao trazerem mudanças efetivas ao cotidiano dos cursos, respaldarão e justificarão a necessidade de ampliação de propostas da Psicologia Escolar nas IES.

Como vimos na primeira seção, a partir da leitura dos autores da perspectiva crítica na Psicologia Escolar, há inúmeras formas de atuação no contexto institucional. Tais ações podem englobar parcerias com o corpo docente, com os coordenadores de curso (Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016; Silva et al. 2016), além de ações de recepção e acompanhamento dos ingressantes (Silva et al. 2013; Souza et al. 2013; Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016), intervenções com os gestores institucionais (Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016; Silva et al. 2016), com os alunos monitores e com os movimentos estudantis (Moura & Facci, 2016), dentre outras.

3.2.2 Acompanhamento discente

Como pudemos observar nos relatos anteriores dos coordenadores, todos, de algum modo, mencionam o trabalho do psicólogo escolar em função dos estudantes, seja envolvendo sua vida acadêmica, seja em suas questões emocionais e de sofrimento psíquico, além das relações interpessoais presentes no âmbito da formação universitária.

Tais situações podem ser observadas nos excertos anteriores, vistos nos tópicos passados, e nos que serão apresentados ao longo deste, especificamente. Procuramos, neste tópico, dar ênfase às possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto ao corpo discente de maneira coletiva e institucional, como preconiza a vertente crítica da Psicologia Escolar. Consideramos que incorporar outros atores ao trabalho desse profissional não significa abrir mão de propostas junto aos estudantes, quando necessárias e efetuadas de modo crítico e contextualizado, como temos afirmado ao longo desta dissertação.

Identificamos nas respostas dos coordenadores preocupações relativas às demandas trazidas por seus alunos, sem, no entanto, saber como atendê-las a contento, e afirmações quanto à necessidade e importância do trabalho do psicólogo escolar nesse contexto. Nesse sentido, a resposta da coordenadora 27 representa bem os anseios dos coordenadores, de todas as ordens, com relação a seus alunos e à urgência pelo trabalho do psicólogo escolar:

Acompanhamento da vida estudantil: ter conhecimento daquilo permeia a vida de cada aluno individualmente, suas dificuldades emocionais, mentais, comportamentais e cognitivas; dar apoio para o aluno, sempre que necessário, com orientação, atendimento e encaminhamentos para tratamentos específicos, quando necessário; dentre outros. (Coordenadora 27).

A maioria dos coordenadores revela preocupação com relação ao rendimento acadêmico dos estudantes e dúvidas quanto aos meios para resolver ou minimizar tais problemas, como vemos nos relatos das coordenadoras 1 e 28:

O psicólogo escolar poderia atuar em casos de alunos com baixo rendimento escolar, alunos com alto índice de reprovação e longo tempo de permanência na XXX, pois em muitas das vezes não temos condições (tempo e/ou qualificação para abordar o assunto) de chamar o aluno para conversar. (Coordenadora 1).

[...] Norteando ações efetivas para melhorar as relações bem como o processo de ensino-aprendizagem. [...] Dificuldades de alunos e alguns docentes em relação ao ensino e aprendizagem, que muitas vezes é recorrente nas mesmas disciplinas e com os mesmos docentes. Fica, por vezes, difícil determinar o causador: docente, conteúdo, didática, discente... e, portanto, a solução, às vezes é difícil de ser encontrada. (Coordenadora 28).

No trecho do relato acima: “*Fica, por vezes, difícil determinar o causador: docente, conteúdo, didática, discente...*”, na resposta da Coordenadora 28, fica evidente a sua angústia em tentar encontrar a causa pelo insucesso acadêmico do aluno, como se houvesse um - ou na tentativa de encontrar um - “culpado”, pelo fracasso no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo do que discutimos anteriormente, na seção que dá início a este estudo, em relação ao fracasso escolar (Patto, 1984; Patto, 1990; Collares & Moysés, 1992; Caldas, 2005; Souza, 2009; Barbosa, 2011; Barbosa, 2012; Cury, 2012; Souza, 2014; Moura, 2015; Moura & Facci, 2016).

Conforme elucida Moura (2015), o fracasso escolar no Ensino Superior pode ser entendido em relação a questões como evasão, desistência ou abandono, altos índices de reprovação, falta de vagas, dentre outros. De acordo com o autor, a partir da implantação do Programa Reuni houve um aumento considerável na ampliação de vagas de trabalho para os psicólogos nas IES, sendo o profissional requisitado para trabalhar especialmente com as questões do fracasso escolar. Nessa mesma direção, Silva (2018) aponta as atividades do profissional junto às pró-reitorias de Assistência Estudantil. A autora menciona os desafios relativos ao trabalho nesta seara:

Atuar como psicólogo escolar, mas não responder aos anseios dos atores da instituição ou ao jogo do atendimento ao estudante-problema ou até mais, não melhorar o rendimento escolar dos atendidos, supostamente seria não cumprir o papel do psicólogo escolar, segundo algumas expectativas da instituição (Silva, 2018, p. 77).

Nesse contexto, o psicólogo escolar poderia intervir, conforme a perspectiva crítica, como um mediador, clarificando o complexo e emaranhado cenário onde o processo de ensino e aprendizagem se dá, de modo a auxiliar os envolvidos nesse intrincado processo a compreenderem as respectivas atribuições de responsabilidade, assim como explicam Tanamachi e Meira (2003, p. 29):

Entendemos a “queixa” como uma síntese de múltiplas determinações – relações familiares, grupos de amigos, contexto social e escolar, portanto, consideramos que a superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação

comprometida e consciente de todos aqueles com ela envolvidos, mediada pelo psicólogo.

Da mesma forma, Moura e Facci (2016) propõem que o trabalho do psicólogo escolar, especialmente em relação ao fracasso escolar, deve pautar-se a partir de práticas coletivas, que envolvam os demais atores institucionais participantes do contexto ensino e aprendizagem, como os coordenadores de curso, os professores, gestores, os alunos monitores e os alunos atuantes nos movimentos estudantis. Os autores reforçam a ideia de que a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior deve cada vez mais afirmar-se por uma prática que favoreça a emancipação dos estudantes, de modo a romper com a ideia de culpabilização dos indivíduos praticada outrora pelos modelos tradicionais.

Nas respostas dos coordenadores 5 e 15, por exemplo, notamos um indicativo no sentido da realização de um trabalho em parceria entre as coordenações e o psicólogo escolar. Como sugerem alguns autores já mencionados ao longo deste estudo, a atuação do profissional junto às coordenações pode ser de extrema valia na busca por caminhos exitosos no acompanhamento discente (Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016; Silva et al., 2016).

Sugiro que haja uma participação semestral do psicólogo nas reuniões de curso (colegiado e NDE²⁷). (Coordenador 5).

Atendimento e orientação a estudantes com dificuldades acadêmicas e/ou emocionais delas decorrentes; desenvolvimento de ações conjuntas com a coordenação de curso

²⁷ Núcleo Docente Estruturante.

visando promover o planejamento didático-pedagógico junto aos professores.
(Coordenador 15).

Com relação à presença do psicólogo nas reuniões do NDE, citada pelo Coordenador 5, Marinho-Araújo (2016) aponta que

Esse seria um *locus* favorável à ação do psicólogo escolar, especialmente quanto a operacionalizar e valorizar a política de formação de professores, coordenadores e gestores; [...]; assessorar coordenadores de cursos (de forma presencial e à distância) e equipes do próprio núcleo docente quanto ao planejamento de pesquisas sobre o percurso acadêmico dos estudantes, indicadores de evasão ou de sucesso acadêmico, expectativas discente, acompanhamento de egressos e outros temas e políticas institucionais (Marinho-Araújo, 2016, p. 207).

As questões emocionais e pessoais dos estudantes frequentemente são apontadas pelos coordenadores como um grande desafio, para as quais denunciam suas dificuldades e inabilidades em atender, e os faz fortalecer o coro pela presença do psicólogo escolar:

Relatos sobre a falta de habilidade para lidar com os problemas da vida; [...] dificuldade e receio de expressar-se em sala de aula; sentimentos de fracasso com relação ao curso; insatisfação com o curso e com a vida; depressão e ansiedades.
(Coordenadora 4).

Eu já estive pensando que um psicólogo escolar seria fundamental de estar presente em todos os cursos. [...] Posso dizer que a maior parte do tempo em meu trabalho na coordenação é dedicado ao atendimento individual dos estudantes. [...] Os nossos estudantes estão precisando de apoio, de alguém que os ouça e os ajude a entender essa sociedade atual. A meu ver, eles estão perdidos, desorientados e precisam de ajuda. (Coordenadora 6).

Sobre o atendimento aos discentes no contexto institucional, Marinho-Araújo (2016) propõe que a escuta psicológica deve estar atenta não somente às singularidades de cada indivíduo, mas às relações que perpassam essas subjetividades e às vozes presentes na instituição e nos atores institucionais. Ou seja, faz-se necessário o desenvolvimento da habilidade de uma escuta contextualizada. Como esclarece a autora, para conseguir atingir esse nível de escuta, o psicólogo terá de “procurar estar com o outro e com o coletivo, perscrutar os fenômenos psicológicos e interpsicológicos, encontrar o sujeito, o grupo e a instituição na interdependência expressa em suas ações, histórias, significados e afetos.” (Marinho-Araújo, 2016, p. 206).

As relações interpessoais dos discentes também são elementos recorrentes nas respostas dos coordenadores como uma questão preocupante e que requer apoio, como lemos nos excertos abaixo:

[...] dificuldades em se relacionar com outras pessoas, colegas e professores [...]
(Coordenadora 4).

Apoio e mediação de problemas e conflitos na relação professor-aluno e aluno-aluno.

[...] (Coordenadora 28).

É importante ressaltar que o psicólogo solitariamente não conseguirá solucionar questões que perpassam as relações institucionais. Dessa forma, a instituição deve, aliada às ações do psicólogo escolar, promover condições de acolhimento e espaços de lazer por meio de atividades culturais e esportivas, que favoreçam a convivência entre os discentes e a comunidade acadêmica em geral, no intuito de ampliar as oportunidades de vivências no contexto da coletividade (Oliveira, 2016).

Neste sentido, Silva (2005), dentre outros autores, alerta para o caráter emancipatório e humanizador que a formação acadêmica deve possuir, em coerência com o cumprimento de seu papel social, não se restringindo a uma formação tecnicista. Nesse sentido, Silva et al. (2013) afirmam que a relação dos estudantes com a Arte

precisa ser compreendida no âmbito acadêmico como dialeticamente relacionada à formação técnico-profissional e pessoal. Pensar sobre tal relação nos leva a questionar e problematizar a educação que está sendo fornecida pela Universidade, se o caráter libertário, emancipatório e humanizador não está sendo engolido pela necessidade de formar sujeitos passivos e acríticos em relação à sociedade e ao seu papel nela. (p. 19).

Para além das questões emocionais e acadêmicas dos estudantes, Sampaio (2010, p. 103) defende “modelos ecológicos de convivência em que os indivíduos vivam suas contradições em ambientes cooperativos”, em que as relações que se estabelecem no contexto da convivência universitária, entre os alunos com seus pares, com seus professores, equipe

administrativa, com os diversos atores educacionais, e seus aspectos afetivos, sejam considerados tão importantes quanto o desempenho acadêmico. Diz a autora:

Precisamos escutar mais e pensar que talvez seja o caso de perguntar aos nossos potenciais usuários, os estudantes universitários, de que tipo de atividades e suporte eles necessitam para progredir com sucesso na vida acadêmica e pessoal, estando em completa disponibilidade para arcar com suas respostas. (Sampaio, 2010, p. 103).

Como possibilidades para o trabalho do psicólogo junto à coordenação de curso voltado ao corpo discente, corroboramos atividades já mencionadas por autores que embasam este estudo (Souza et al. 2013; Gebrim, 2014; Moura, 2015; Marinho-Araújo; 2016; Moura & Facci, 2016; Silva, 2016; Silva et al. 2016; Silva, 2018), destacando algumas frentes para esse trabalho, como: recepção aos calouros; auxílio quanto à organização dos estudos; orientação quanto às normas institucionais e modalidades de auxílio oferecidas pela IES; apoio em relação a lacunas no conteúdo relativo ao Ensino Médio; encaminhamento para psicoterapia quando necessário. Ressaltamos que são apenas algumas sugestões, já devidamente apontadas na literatura supracitada, e que dependem não apenas da parceria entre o coordenador de curso e o psicólogo escolar, mas também do Colegiado de Curso, de todo o corpo docente, técnicos e da IES como um todo, considerando-se as Pró-reitorias voltadas à Assistência Estudantil. Essa parceria pode ser fortalecida pela presença dos representantes dos estudantes, do Diretório Acadêmico, Programa de Educação Tutorial (PET) e diferentes coletivos que compõem cada curso de graduação.

Todos os projetos planejados e implementados coletivamente devem visar à permanência e à conclusão do curso com qualidade, pois como escrevem Sampaio e Santos (2015, p. 204):

Tão importante quanto a ampliação de vagas, acompanhar o percurso desses estudantes até a conclusão da formação universitária com sucesso é uma questão crucial que diz respeito ao uso adequado dos recursos públicos e ao atingimento dos objetivos de formação requeridos para a vida produtiva, com acesso garantido aos bens culturais, em uma sociedade baseada no conhecimento.

Apresentadas algumas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para um trabalho voltado aos discentes junto aos coordenadores de curso, no próximo tópico nos dedicaremos ao corpo docente, considerando as relações interpessoais e a formação continuada, aspectos prevalentes nas respostas aos questionários.

3.2.3 Docentes: relações interpessoais e formação continuada

Como vimos em relatos anteriores, quando solicitados a responder à questão “Em sua concepção, qual seria o trabalho a ser desenvolvido por um psicólogo escolar no contexto da Universidade?” muitos coordenadores apontaram a necessidade de um trabalho voltado às relações interpessoais, como podemos ler nos excertos abaixo:

Estreitar a relação entre docentes e discentes no sentido de melhorar o processo ensino-aprendizagem. (Coordenadora 8).

Suporte aos participantes em suas relações. (Coordenador 13).

Auxiliar na relação aluno-aluno, professor-aluno, coordenador-professor, coordenador-aluno e professor-professor. (Coordenador 21).

Apoio ao corpo docente: acompanhamento e orientação para as relações entre docentes e alunos; entre docentes e técnicos; entre docentes. (Coordenadora 27).

Diversos autores alertam para a necessidade de se cuidar das relações e dos aspectos afetivos envolvidos no contexto educativo e no processo de ensino e aprendizagem, bem como de se reconhecer o caráter social e humanizador inerente a esse processo (Silva, 2005; Leite & Kager, 2009; Sampaio, 2010; Cury, 2012; Oliveira, 2016).

Biserra, Giannini, Paparelli e Ferreira (2014, p. 975) sugerem, como importante para a rede de apoio entre os docentes, “espaços de supervisão, assim como existe na prática dos profissionais da saúde, para o professor refletir sobre sua prática profissional e para visualizar o cuidar como um processo”, que merece atenção em sua complexidade.

Nesse contexto, a atuação do psicólogo escolar se faz necessária e urgente, visto que pode proporcionar espaços de reflexão e discussão que auxiliem os professores a analisar sua atuação; seu papel como educador; suas concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; a partilhar suas angústias e dúvidas e a construir em grupo e institucionalmente possibilidades que favoreçam suas práticas, contribuam para seu desenvolvimento profissional e oportunizem um processo de ensino e aprendizagem favorável à emancipação dos sujeitos (Marinho-Araújo, 2016; Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2016).

Sobre a formação continuada, a grande maioria a considera necessária:

Sim! Considero urgente e necessário. O professor acha que o simples fato dele ensinar gera obrigação do aluno aprender, não compreendendo que a metodologia ensino/aprendizagem não é dissociada. Diferentes alunos aprendem de diferentes formas. (Coordenadora 4).

Claro que sim. Eu entendo que hoje vivemos em um outro modelo de sociedade e que nós, professores atuais, não tivemos formação para trabalhar com as diferenças de todas as naturezas. Sem essa formação, não somos capazes nem de auxiliar nossos estudantes e nem de poder subsidiar/apoiar seus familiares para que aceitem esse novo modelo de sociedade que estamos vivenciando. (Coordenadora 6).

Sim. Acredito que a docência é um processo que deve estar sempre em construção. E, neste sentido, todas as pessoas precisam de formação. O processo é dinâmico e para acompanhá-lo precisamos de formação continuada. (Coordenadora 8).

Sim, bastante necessária, tanto na área técnica que é dinâmica, quanto em didática e formas de aprendizagem. (Coordenadora 10).

A formação continuada, incluindo questões sobre interações interpessoais (seja professor-aluno, aluno-aluno, professor-coordenador etc.). (Coordenador 19).

Sim, embora nem toda a equipe reconheça a necessidade, precisamos de formação continuada, especialmente no que diz respeito a procedimentos metodológicos, didáticas, psicologia e filosofia da educação. (Coordenadora 20).

Sim. As estratégias didáticas devem ser revistas e repensadas. A atuação docente é dinâmica e a formação continuada o ampara neste processo. (Coordenadora 28).

Os Coordenadores 15 e 27 sinalizam a ausência de licenciatura na formação dos professores, o que interfere diretamente na docência:

Sobretudo para aqueles que não possuem curso de licenciatura e/ou que não compreendem ou não aceitam a ideia de planejamento coletivo de ações didático-pedagógicas, associando-as a interferências na autonomia do professor. Alguns professores compreendem a avaliação ainda como uma ação punitiva e não como parte de um processo de ensino-aprendizagem. (Coordenador 15).

Os professores do curso não têm formação em licenciatura e, portanto, os aspectos pedagógicos e psicopedagógicos não são parte da nossa formação. (Coordenadora 27).

Como escreve Lemos (2011, p. 110):

[...] na prática, o que se observa é a existência, muitas vezes, de excelentes pesquisadores que são professores medíocres, quer pela utilização de uma linguagem complexa e pouco acessível, quer pela dificuldade de relacionamento com os alunos, ou pelas aulas muito centradas no conteúdo, sem preocupação com a forma de comunicação. Inclusive, algumas vezes, não há conexão entre o conteúdo de sala de aula e aquele oriundo da pesquisa.

Essa lacuna pedagógica na formação de muitos professores universitários tem grande impacto tanto na relação com os estudantes quanto no ensino dos conteúdos. Sobre a formação docente, Gatti (2009) elenca alguns pressupostos relativos à qualidade desta, que precisam ser enfatizados: “o fato educacional é cultural” (p. 90); a centralidade absoluta do papel do professor; “o núcleo do processo educativo é a formação do aluno” (p. 92); a necessidade de se considerar a heterogeneidade social e cultural tanto de estudantes como de docentes; “que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos” (p. 92).

Entretanto, nem todos os coordenadores pensam assim, pois como podemos ler nos seguintes trechos, três coordenadores responderam que julgam não ser necessária a formação continuada ou, pelo menos, não ser necessária para todos os professores:

Eu acredito que não existe uma ferramenta de formação eficiente de Professores no campo da X²⁸ - Geralmente o corpo docente é altamente qualificado (doutorado na área) e autônomo. (Coordenador 12).

Não formação, acredito que mais envolvimento, e isso só se consegue com maior fiscalização e obrigação. (Coordenador 16).

Para alguns poucos professores que tem muita dificuldade de comunicação com os alunos eu considero que a formação continuada possa ser adequada. Para os professores que conseguem capacitar os alunos sem maiores problemas eu considero desnecessário. (Coordenador 25).

²⁸ Foi citado um Curso da área de Ciências Exatas e da Terra. Para manter o sigilo, o nome do Curso foi substituído por X.

Galdini e Aguiar (2003, p. 88) ressaltam que é importante, para além das estratégias e técnicas a serem utilizadas na formação de professores, estabelecer reflexões mais ampliadas, pois o “local onde a atividade docente acontece, é um espaço institucional e de mediação social” e que, portanto, revela “relações sociais e políticas, conteúdos de classe, valores, ideologia” que constituirão a prática docente. As autoras defendem que ao realizar-se o trabalho de formação com o professor, é imprescindível auxiliá-lo a assumir um papel ativo por sua prática - refletindo, investigando, questionando, pensando de maneira crítica suas ações sobre o ensinar e o contexto onde ocorrem - compreendendo que cada instituição é única e singular, por compor-se de histórias e sentidos próprios dos indivíduos que a constituem. Para as autoras, “pensar numa intervenção junto a professores significa pensar a totalidade institucional e, mais do que isso, refletir sobre a própria sociedade.” (Galdini & Aguiar, 2003, p. 89).

Seguindo a perspectiva crítica, Zavadski e Facci (2012) consideram que o psicólogo que atua na Educação Superior pode contribuir com a formação dos docentes acerca do entendimento de conceitos referentes à relação desenvolvimento e aprendizagem em adultos. Segundo as autoras, a intervenção do psicólogo escolar poderá ser útil na formação dos professores na medida em que os auxilia a compreender “o quanto o desenvolvimento psicológico é ilimitado e como a atividade pedagógica, na transmissão e apropriação dos conhecimentos, pode levar o aluno a um maior desenvolvimento da sua capacidade intelectual.” (Zavadski & Facci, 2012, p. 683).

As autoras apontam para o fato de a preparação para a docência realizada nos níveis de pós-graduação ser incipiente, e que uma formação mais robusta, para o exercício da docência no Ensino Superior, se daria em processos de formação continuada. Conforme explicam,

como não ocorre uma preparação específica voltada à atividade do magistério para esse nível de ensino,

a formação dos professores de Ensino Superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas. Talvez em decorrência desses fatores ainda predominam, na organização universitária, currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares sem a preocupação com a apropriação do conhecimento pelos alunos, bem ao estilo de uma visão da Pedagogia tradicional (Zavadski & Facci, 2012, p. 686).

Nesse contexto, o psicólogo escolar poderia contribuir de forma mais efetiva na formação dos docentes ao proporcionar a compreensão de conceitos relevantes ao entendimento de aspectos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem de adultos, como sugerem Zavadski e Facci (2012, p. 695), “instrumentalizando-os acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” e propondo, segundo Souza (2014), uma formação docente que busque “compreender as contradições e especificidades do processo educativo” (p. 284).

Pudemos apreender das respostas dos coordenadores participantes da presente pesquisa, que existe uma abertura dos profissionais em relação à atuação do psicólogo escolar em processos de formação continuada do corpo docente. Nesses espaços de interlocução institucional, a Psicologia Escolar pode ampliar seu repertório de ações nas IES, tornar-se mais conhecida pela comunidade acadêmica em geral, estabelecendo-se e, como escrevem Facci e Silva (2014, p. 281), “cuidando para que tal prática não seja compreendida sob um ponto de vista individualizante, como se somente o próprio profissional fosse responsável por

seu trabalho.” E ainda, como afirma Facci (2015), realizando um trabalho que privilegie o cumprimento da função humanizadora da Educação, apostando numa intervenção que busque “desenvolver o sentimento e a prática social calcados na coletividade, no sentimento de que todos os indivíduos devem ter condições objetivas para ter acesso aos bens materiais e culturais produzidos no decorrer da história.” (p. 107).

Assim como listamos possíveis frentes de trabalho do psicólogo escolar junto à coordenação de curso voltadas ao corpo discente, apresentamos algumas possibilidades destinadas ao corpo docente, também ratificando atividades citadas por diferentes autores (Souza et al. 2013; Gebrim, 2014; Moura, 2015; Marinho-Araújo; 2016; Moura & Facci, 2016; Silva, 2016; Silva et al. 2016; Silva, 2018), como: incentivo à formação continuada; convite para ações como a recepção aos calouros, eventos científicos e culturais; referente às lacunas no conteúdo do Ensino Médio; orientação voltada à relação entre corpo docente, discente e técnicos-administrativos, encaminhamento para psicoterapia quando necessário. Tais ações dependem igualmente da parceria do psicólogo escolar com o coordenador de curso e demais atores do processo educativo e devem sempre considerar as propostas já existentes nas IES.

4. Considerações Finais

*Gostaria de parabenizar a mestrande e
sua orientadora pela decisão em explorar
com maior profundidade esse tema!
Espero que muitas mudanças sejam
possíveis a partir desta análise!*

(Coordenadora 1)

Considerando o trecho da resposta da Coordenadora 1, citado na epígrafe, podemos afirmar que também é o que esperamos – que este estudo possa colaborar para o fomento de novos trabalhos envolvendo a temática da Educação Superior e, especialmente, do trabalho do psicólogo escolar em parceria com os coordenadores de cursos de graduação.

Acreditamos haver atingido o objetivo geral deste trabalho, que compreendeu conhecer as demandas apresentadas por coordenadores de cursos de graduação e analisá-las à luz da Psicologia Escolar na vertente crítica. Para tanto, contamos com a participação de 28 coordenadores de uma IES pública, que atualmente oferta 77 cursos de graduação presenciais. Os coordenadores responderam a um questionário formulado com perguntas que nos auxiliaram a compreender as diversas demandas enfrentadas em sua atuação nas respectivas coordenações, e também uma breve contextualização a respeito do respondente. As diversas demandas relatadas pelos coordenadores foram apresentadas e discutidas no primeiro eixo de análise. Nosso objetivo específico, de apontar algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos de graduação, foi contemplado no segundo eixo de

análise. Ambos os eixos serão aqui abordados brevemente, após a apresentação das Seções componentes deste estudo.

Na primeira Seção, tecemos considerações sobre os principais temas desta dissertação: a perspectiva crítica em Psicologia Escolar, a Educação Superior no Brasil, o papel do coordenador de curso de graduação e a Psicologia Escolar na Educação Superior. A segunda Seção compreendeu o percurso metodológico trilhado para a investigação e a apresentação do perfil dos coordenadores participantes da pesquisa. Na terceira Seção, realizamos as análises, abrangendo dois grandes eixos nomeados como: 1) Apresentação das demandas e 2) Possibilidades de atuação do psicólogo escolar junto a coordenadores de cursos.

O Eixo 1 apresenta os tópicos: “Questões acadêmicas dos discentes”; “Questões emocionais dos discentes”; “Demandas em relação aos docentes” e “Demandas em relação à função de coordenador”. O Eixo 2 abarca os itens: “Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar”; “Acompanhamento discente” e “Docentes: relações interpessoais e formação continuada”. Demandas relacionadas à organização dos estudos, lacunas no Ensino Médio, relacionamento com os professores e com sua didática constituem o tópico “Questões acadêmicas dos discentes”. O tópico subsequente, “Questões emocionais dos discentes”, envolve temas relativos à saúde psíquica dos estudantes, como depressão, ansiedade, estresse, entre outros. Em seguida, o item “Demandas em relação aos docentes” apresenta as demandas referentes aos professores mais recorrentes junto às coordenações dos cursos, dentre as quais destacam-se a sobrecarga de trabalho, o relacionamento conflituoso entre os colegas e o adoecimento docente. Finalizando o Eixo 1, o tópico “Demandas em relação à função de coordenador” traz diversas questões apontadas pelos coordenadores relativas ao trabalho na coordenação, tais como a falta de preparação para assumir o cargo, a sobrecarga de trabalho, as burocracias institucionais e a falta de apoio e tempo para lidar com

as mais diversas demandas dos discentes. No Eixo 2, o item “Concepções dos coordenadores sobre o trabalho do psicólogo escolar” evidencia que a maioria dos coordenadores participantes da pesquisa desconhece o trabalho do psicólogo escolar e reconhece a necessidade da atuação do profissional no contexto da universidade. No tópico “Acompanhamento discente”, apontamos algumas possibilidades de atuação da Psicologia Escolar junto ao corpo discente de maneira institucional e contextualizada. “Docentes: relações interpessoais e formação continuada”, último item do Eixo 2, aborda algumas possibilidades de atuação do psicólogo escolar frente a essas questões, apresentadas pelos coordenadores como importantes no contexto educacional.

Consideramos que o presente estudo pode contribuir para a reflexão e maior visibilidade em relação ao trabalho desenvolvido nas coordenações de curso, aos desafios diários enfrentados pelos coordenadores, suas angústias e petições, como também para a reafirmação da necessidade e importância do trabalho do psicólogo escolar no âmbito da Educação Superior. Esta dissertação também revela a premente necessidade de uma formação continuada para o coordenador de curso por parte das Instituições de Ensino Superior, para que possa sentir-se mais respaldado em sua função, que lhe traz diferentes exigências em nível burocrático, institucional, acadêmico e pessoal.

Salientamos que os temas abordados nesta investigação são complexos e que não conseguimos esgotá-los neste trabalho. Novas pesquisas junto aos coordenadores de curso podem incluir entrevistas e grupos focais, com o intuito de aprofundamento e alcance que um questionário não permite, dados os seus limites, apesar de muitas questões possibilitarem respostas abertas. Sugerimos, ainda, como tema para futuros estudos, os coordenadores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Apresentamos alguns apontamentos, reflexões e sugestões, iniciando a discussão da atuação do psicólogo escolar junto aos coordenadores de cursos de graduação. Esperamos que novas pesquisas venham a contribuir com essa reflexão e trazer novos elementos que ampliem o debate e promovam outros olhares e oportunidades para o avanço da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior. Partícipe importante na formação do estudante universitário, o coordenador de curso tem diante de si a possibilidade de mediar essa formação de diferentes modos. Defendemos aqui um modo que, ao ouvir e compreender demandas advindas de discentes, docentes e técnicos, busque responder a elas por meio de uma parceria auspiciosa com o psicólogo escolar, juntamente com outros segmentos e instâncias da instituição.

Referências

- Anache, A. A. (2015). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 191-209). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Angelucci, C. B. (2017). Educação em conjunto para todxs: percurso de um possível. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), *Concepções e proposições em Psicologia e Educação. A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP* (pp. 89-100, Formato E-book). São Paulo: Blucher. Recuperado de <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/05-20826>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília/DF. Recuperado de <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>
- 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, Brasil.

- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. Brasília. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32, 104-123. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500008>
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almedina Brasil.
- Biserra, M. P., Giannini, S. P. P., Paparelli, R., & Ferreira, L. P. (2014). Voz e trabalho: estudo dos condicionantes das mudanças a partir do discurso de docentes. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 966-978. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300019>
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: Atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf>
- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, 1(1), 82-90. doi: 10.17979/reipe.2014.1.1.27
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, Distrito Federal. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumento_s/2017/curso_autorizacao.pdf

- Caldas, R. F. L. (2005). Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 7(1), 21-33. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v7n1/v7n1a03.pdf>
- Caldas, R. F. L., Silva, S. M. C., & Souza, M. P. R. (2019). Estágios em Psicologia Escolar: a atuação durante a formação. In M. da A. Barreto & M. G. D. Facci (Orgs.), *Formação em Psicologia: temas (im)pertinentes* (pp. 129-140). Curitiba: CRV.
- Camargos, M. A.; Ferreira, A. R., & Camargos, M. C. S. (2010). Percepção, atuação, autonomia e condições de trabalho de coordenadores do curso de administração de IES do estado de Minas Gerais. *Revista de Gestão*, 17(3), 286-296. doi: 10.5700/rege399
- Campezatto, P. V. M. & Nunes, M. L. T. (2007). Caracterização da Clientela das Clínicas-Escola de Cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Porto Alegre. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 376-388. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000300005>
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*. Brasília, 11(53), 13-28. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.11i53.1831>
- Conselho Federal de Psicologia (2010). *CFP é contrário à regulamentação da atividade de psicopedagogia proposta pelo PL 3512/2008*. Recuperado de <https://www.redepsi.com.br/2010/05/13/cfp-contr-rio-regulamenta-o-da-atividade-de-psicopedagogia-proposta-pelo-pl-3512-2008/>

- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica*. 2ª ed. Brasília. 67p. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Cruces, A. V. V. (2015). Desafios e Perspectivas para a Psicologia Escolar com a Implantação das Diretrizes Curriculares. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (pp. 09-25). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cruces, A. V. V., & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In H. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 163-210). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cury, D. G. (2012). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Dazzani, M. V. M. (2010). A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011>
- Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm
- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13(1), 193-207. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>

- Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, 15(1), 195-224. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>
- Diogo, M. F., Raymundo, L. dos S., Wilhelm, F. A., Andrade, S. P. C. de., Lorenzo, F. M., Rost, F. T., & Bardagi, M. P. (2016). Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação*, 21(1), 125-151. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007>
- Ezcurra, A. M. (2009). Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidade das instituições universitárias. In S. G. Pimenta & M. I. Almeida (Orgs.), *Pedagogia Universitária* (pp. 91-127). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Facci, M. G. D. (2015). 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, formação e prática* (pp. 93-113). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D., & Silva, S. M. C. (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 275-282). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araújo, C. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 35(2), 181-191. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000200007>

- Franco, E. (2002). *Funções do Coordenador de Curso: Como “Construir” o Coordenador Ideal*. Recuperado de <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>.
- Galdini, V., & Aguiar, W. M. J. (2003). Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais (P. A. Guareschi, Trad.). In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A. (2009). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*. ISSN 1984-5332, 1(1), 90-102.
- Gebrim, L. B. (2014). *Psicologia escolar e educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant`Ana, I. M. (2015). Formando Psicólogos Escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 27-43). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Hoffmann, C., Zanini, R. R., Moura, G. L. de., Costa, V. M. F., & Comoretto, E. (2017). Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. *Estudos Avançados*, 31(91), 257-276. doi: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191019>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Leão, A. M., Gomes, I. P., Ferreira, M. J. M., & Cavalcanti, L. P. de G. (2018). Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes Universitários da Área da Saúde de um Grande Centro Urbano do Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 42(4), 55-65. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4rb20180092>
- Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962. *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Leite, S. A. da S., & Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 109-134. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100006>
- Leite, S. A. da S. (2018). Bases teóricas do grupo do afeto. In S. A. da S. Leite (Org.), *Afetividade: as marcas do professor inesquecível* (pp. 27-50). Campinas, SP: Mercado de Letras.

- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, 24(spe1), 105-120. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400008>
- Lopes, J. A. S. (2016). *Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Marinho-Araújo, 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-Araújo, C. M. (2015). 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, formação e prática* (pp. 133-173). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- Marques, A. C. H., & Cepêda, V. A. (2012). Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas*, 42, 161-192. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944/4519>
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia escolar e educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e*

Educacional (ABRAPEE), 13(1), 169-177. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>

Mata, L. P. (2005). As continuidades e as descontinuidades da educação superior no Brasil: as reformas do ensino superior no governo militar e no governo neoliberal. *Trabalho necessário*, 3(3), 1-13. doi: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4570>

Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia sócio-histórica. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003). *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ministério da Educação (2007). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

Ministério da Educação (2010). *O que é o REUNI*. Recuperado de <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

Ministério da Educação (2019). *Conhecendo o Prouni*. Recuperado de http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo.

Ministério da Educação (2019). *Fies*. Recuperado de <http://fies.mec.gov.br/>

- Moschkovich, M., & Almeida, A. M. F. (2015). Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 749-789. doi: <https://doi.org/10.1590/00115258201558>
- Moura, R. F. (2015). *A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- Moura, R. F., & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Nunes, E. O. (2012). *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Oliveira, A. B. (2016). *O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre Psicologia, Saúde e Educação* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Oliveira, A. S. D., Pereira, M. S., & Lima, L. M. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>
- Oliveira, N. R. de. (2019). *Ansiedade, estresse e depressão em estagiários de Psicologia do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia (uma introdução crítica à psicologia escolar)*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, E. M. de A. (2009). A Universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, 14(1), 29-52. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000100003>

Pizzio, A., & Klein, K. (2015). Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. *Educ. Soc.* 36(131), 493-513. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015124201>

Prates, E. F. (2015). *Os encontros de psicólogos da área da educação (1980-1982): um projeto de psicologia escolar e educacional em São Paulo* (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resolução Nº 5 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de março de 2011. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192

- Rodrigues, T. de S. (2018). *Dislexia e TDA/H no Ensino Superior: o recurso à medicalização como privilégio para o ingresso?* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105. Recuperado de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1635/1301>
- Sampaio, S. M. R. (Org.). (2011). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA.
- Sampaio, S. M. R. (2015). Explorando Possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araujo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática* (pp. 175-189). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Sampaio, S. M. R., & Santos, G. G. (2015). A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. *Atos de Pesquisa em Educação*, 10(1), 202-214. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n1p202-214>
- Santana, A. C., Pereira, A. B. M., & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182736>
- Santos, S. D. M. dos. (2012). A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*, 46, 229-244. Curitiba: Editora UFPR. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400016>

- Saviani, D. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), 4-17. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea; Uberlândia, MG: Edufu.
- Silva, S. M. C., Lima, C. P., Silva, A. C. O., Rezende, P. C. M., Carrijo, R. S., Ribeiro, M. J., Mazzuchelli, D. S. R., & Barreto, V. S. (2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 36-49. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a04.pdf>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400018>
- Silva, S. M. C., Sicari, A. A., Vieira, A. P. A., & Silva, L. S. (2013). A dimensão cultural e a/na Universidade: reprodução ou formação de sujeitos? *Anais do XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Uberlândia, MG. Recuperado de <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Silva, S. M. C., Peretta, A. A. C. S., Silva, L. S., Nasciutti, F. M. B., Naves, F. F., & Lima, N. P. (2016). Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: Concepções de Coordenadores de Curso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36, 48-62. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001082014>

- Silva, L. S. (2016). *A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Silva, A. M. (2018). *O Psicólogo Escolar na Assistência Estudantil: um estudo de caso no CEFET – MG Unidade Araxá*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. C. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 53-61. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100006>
- Souza, S. C., Caldas, R. F. L., Delorenzi, J. C. M. O. B., & Deus, P. R. G. (2013). Programa de Extensão Universitária Mackvida: Promovendo Desenvolvimento e Saúde. *Em Extensão*, 12(2), 23-36. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/21891/13533>
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 179-182. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>
- Souza, M. P. R. (2014). O movimento de crítica em psicologia escolar: elementos para a compreensão da trajetória de uma área de atuação profissional. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva & K. Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 13-32). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2014). Desafios para uma atuação profissional de psicólogos frente à queixa escolar: compromisso ético, político e social. In M. P. R. Souza, S. M. C. Silva, & K.

- Yamamoto (Orgs.), *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 283-293). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Souza, M. P. R., Silva, S. M. C., & Yamamoto, K. (2014). Apresentação. In: M. P. R. Souza, S. M. C. Silva & K. Yamamoto (Orgs.) *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios* (pp. 09-11). Uberlândia, MG: EDUFU.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>

Apêndice A

Cursos de graduação presenciais oferecidos pela IES pesquisada

1	Educação Física	<i>Campus A</i> ²⁹
2	Fisioterapia	<i>Campus A</i>
3	Administração	<i>Campus B</i>
4	Arquitetura e Urbanismo	<i>Campus B</i>
5	Artes Visuais	<i>Campus B</i>
6	Ciência da Computação	<i>Campus B</i>
7	Ciências Contábeis	<i>Campus B</i>
8	Ciências Econômicas	<i>Campus B</i>
9	Ciências Sociais	<i>Campus B</i>
10	Jornalismo	<i>Campus B</i>
11	Dança	<i>Campus B</i>
12	Design	<i>Campus B</i>
13	Direito	<i>Campus B</i>
14	Engenharia Aeronáutica	<i>Campus B</i>
15	Engenharia Biomédica	<i>Campus B</i>
16	Engenharia Civil	<i>Campus B</i>
17	Engenharia de Computação	<i>Campus B</i>

²⁹ A IES em análise possui seis *campi* por onde se distribuem seus cursos de graduação. Empregamos nomes fictícios para designar seus *campi*.

18	Engenharia de Controle e Automação	<i>Campus B</i>
19	Engenharia Elétrica	<i>Campus B</i>
20	Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações	<i>Campus B</i>
21	Engenharia Mecânica	<i>Campus B</i>
22	Engenharia Mecatrônica	<i>Campus B</i>
23	Engenharia Química	<i>Campus B</i>
24	Estatística	<i>Campus B</i>
25	Filosofia	<i>Campus B</i>
26	Física	<i>Campus B</i>
27	Física de Materiais	<i>Campus B</i>
28	Física Médica	<i>Campus B</i>
29	Geografia	<i>Campus B</i>
30	Gestão da Informação	<i>Campus B</i>
31	Gestão em Saúde Ambiental	<i>Campus B</i>
32	História	<i>Campus B</i>
33	Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	<i>Campus B</i>
34	Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa	<i>Campus B</i>
35	Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa	<i>Campus B</i>
36	Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa	<i>Campus B</i>

37	Letras – Língua Portuguesa com Domínio de Libras	<i>Campus B</i>
38	Matemática	<i>Campus B</i>
39	Música	<i>Campus B</i>
40	Pedagogia	<i>Campus B</i>
41	Química	<i>Campus B</i>
42	Química Industrial	<i>Campus B</i>
43	Relações Internacionais	<i>Campus B</i>
44	Sistemas de Informação	<i>Campus B</i>
45	Teatro	<i>Campus B</i>
46	Tradução	<i>Campus B</i>
47	Agronomia	<i>Campus C</i>
48	Biomedicina	<i>Campus C</i>
49	Biotecnologia	<i>Campus C</i>
50	Ciências Biológicas	<i>Campus C</i>
51	Enfermagem	<i>Campus C</i>
52	Engenharia Ambiental	<i>Campus C</i>
53	Medicina	<i>Campus C</i>
54	Medicina Veterinária	<i>Campus C</i>
55	Nutrição	<i>Campus C</i>

56	Odontologia	<i>Campus C</i>
57	Psicologia	<i>Campus C</i>
58	Zootecnia	<i>Campus C</i>
59	Administração	<i>Campus D</i>
60	Ciências Biológicas	<i>Campus D</i>
61	Ciências Contábeis	<i>Campus D</i>
62	Engenharia de Produção	<i>Campus D</i>
63	Física	<i>Campus D</i>
64	Geografia	<i>Campus D</i>
65	História	<i>Campus D</i>
66	Matemática	<i>Campus D</i>
67	Pedagogia	<i>Campus D</i>
68	Química	<i>Campus D</i>
69	Serviço Social	<i>Campus D</i>
70	Agronomia	<i>Campus E</i>
71	Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	<i>Campus E</i>
72	Engenharia Florestal	<i>Campus E</i>
73	Geologia	<i>Campus E</i>
74	Sistemas de Informação	<i>Campus E</i>

75	Biotecnologia	<i>Campus F</i>
76	Engenharia de Alimentos	<i>Campus F</i>
77	Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações	<i>Campus F</i>

Apêndice B

Questionário enviado aos coordenadores de curso

Pesquisa: *Psicologia Escolar na Educação Superior – Concepções de Coordenadores de Curso*³⁰

A) Dados Gerais

1. Idade: _____
2. Gênero: () feminino () masculino () outro _____

B) Formação

3. Graduação:
 - () Ciência Exatas e da Terra Ciências
 - () Biológicas
 - () Engenharias
 - () Ciências da Saúde
 - () Ciências Agrárias
 - () Ciências Sociais Aplicadas
 - () Ciências Humanas
 - () Linguística, Letras e Artes
 - () Outro: _____
4. Mestrado:
 - () Ciência Exatas e da Terra Ciências
 - () Biológicas
 - () Engenharias
 - () Ciências da Saúde
 - () Ciências Agrárias
 - () Ciências Sociais Aplicadas
 - () Ciências Humanas
 - () Linguística, Letras e Artes
 - () Outro: _____

³⁰ Inicialmente, este era o título da pesquisa.

5. Doutorado:

- Ciência Exatas e da Terra Ciências
- Biológicas
- Engenharias
- Ciências da Saúde
- Ciências Agrárias
- Ciências Sociais Aplicadas
- Ciências Humanas
- Linguística, Letras e Artes
- Outro: _____

C) Atuação profissional

- 6. Ano de ingresso na IES: _____
- 7. Ano de ingresso na coordenação do curso: _____
- 8. Área do Conhecimento do Curso onde atua como coordenador (a):
 - Ciências Exatas e da Terra
 - Ciências Biológicas
 - Engenharias
 - Ciências da Saúde
 - Ciências Agrárias
 - Ciências Sociais Aplicadas
 - Ciências Humanas
 - Linguística, Letras e Artes
 - Outro: _____
- 9. Qual o público atendido por você no trabalho da coordenação de curso?

- 10. Quais as maiores dificuldades e desafios percebidos por você em relação ao seu trabalho na coordenação de curso?

- 11. Como considera ser a relação entre alunos, familiares dos alunos, professores, gestores da Instituição e equipe de técnicos que o auxiliam na coordenação?

12. Quais as queixas recebidas por você de alunos, familiares dos alunos, professores e outros membros da comunidade acadêmica?

13. Você julga ser necessária a formação continuada dos professores do curso sob sua coordenação? Explique, por gentileza.

D) A Psicologia na Educação Superior

14. Em sua concepção, qual seria o trabalho a ser desenvolvido por um psicólogo escolar no contexto da Universidade?

15. Que demandas percebidas por você poderiam ser atendidas por um psicólogo escolar?

16. Em sua percepção, o trabalho do psicólogo escolar é ou poderia ser útil no processo educacional dos seus alunos e/ou nas relações presentes neste processo? Explique, por gentileza.

17. Você acredita que um trabalho em Psicologia Escolar na Universidade poderia contribuir de alguma outra maneira com as questões demandadas no curso sob sua coordenação? Como?

18. Você conhece o trabalho desenvolvido pelo serviço de atendimento psicológico de sua IES? Já utilizou tal serviço para auxílio com as demandas do curso onde atua? Se sim, em quais situações?

19. Em sua opinião, como o trabalho desenvolvido pelo serviço de atendimento psicológico desta Universidade tem contribuído com as questões apresentadas à coordenação do curso?

20. Há alguma informação que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada! Sua participação é essencial para a realização desta pesquisa.

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Pesquisa: Psicologia Escolar na Educação Superior – Concepções de Coordenadores de Curso.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Psicologia Escolar na Educação Superior – Concepções de Coordenadores de Curso”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva e Mariana Prudente Pereira, ambas da Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa, buscamos compreender as demandas percebidas pelos coordenadores de curso de graduação relativas ao trabalho em Psicologia Escolar. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelas pesquisadoras Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva e Mariana Prudente Pereira, mediante o envio de e-mail aos coordenadores de curso de graduação, com indicação do link para acesso ao Termo e ao questionário de perguntas relativas à pesquisa. Na sua participação, você responderá o questionário, cujas respostas serão posteriormente classificadas por categorias, conforme sua semelhança e, analisadas, mediante o referencial teórico em Psicologia Escolar Crítica. Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em ter sua identidade revelada, porém as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que isto não ocorra, evitando para tanto, a identificação pessoal do participante no questionário. Os benefícios serão a produção de um estudo considerando as possíveis contribuições da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação 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. Telefone: (34) 3225-8512. E-mail: silvia@ufu.br e Mariana Prudente Pereira – Av. Pará, 1720 Bloco 2C - Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Telefone: (34) 3239-4144. E-mail: marianapp@ufu.br. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

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

✓ Iniciar o questionário