



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR FRENTE À PATOLOGIZAÇÃO E
MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Julia Chamusca Chagas

Brasília, novembro de 2018.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR FRENTE À PATOLOGIZAÇÃO E
MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Julia Chamusca Chagas

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA
Brasília, novembro de 2018.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ca	<p>Chagas, Julia Chamusca ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR FRENTE À PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR / Julia Chamusca Chagas; orientador Regina Lúcia Sucupira Pedroza. -- Brasília, 2018. 241 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2018.</p> <p>1. Psicologia Escolar. 2. Educação Superior. 3. Patologização. 4. Medicalização. 5. Direitos Humanos. I. Pedroza, Regina Lúcia Sucupira, orient. II. Título.</p>
----	--



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APRESENTADA À AVALIAÇÃO DA SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza – Membro
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rogério Diniz Junqueira – Membro
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Gabriela Sousa de Melo Mieto – Suplente
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde
Universidade de Brasília

Brasília, novembro de 2018.

A todas as pessoas
que amam a UnB

Agradecimentos

Desenvolver este percurso de doutorado não foi, para mim, uma tarefa realizada sozinha. Tive a honra e felicidade de contar com muitas pessoas maravilhosas a quem gostaria de agradecer cuidadosamente por todo apoio e incentivo das mais diversas maneiras.

Agradeço à minha amada orientadora, Regina Pedroza, pela parceria genuína, alegre, generosa e tão acolhedora há tantos anos. Não tenho dúvidas da sua presença em cada linha desta tese e em cada ideia desenvolvida de maneira tão próxima. É uma felicidade imensa poder contar com seus questionamentos, incentivos e provocações, sempre com muita amorosidade, humildade e rigurosidade, como nosso querido Paulo Freire propunha.

Ao meu parceiro de vida, Daniel Braga, agradeço por todo o apoio, paciência e partilha das tarefas cotidianas e pela compreensão nos finais de semana e madrugadas de trabalho. Por ser meu SOS tecnológico e até pela ajuda na revisão. Sem você nada disto seria possível. Você e nossa amada e sonhada filha, Nina, foram porto seguro e fonte de muito amor, relaxamento e diversão nesta tarefa por vezes tão exaustiva.

Agradeço ao meu pai, Maurício Chagas, pelo apoio de sempre e, principalmente, pela cuidadosa ajuda na revisão deste texto. À minha mãe, Adelaide Chamusca, também pelo apoio de sempre e por me mandar parar de estudar de vez em quando. Ao meu padrasto, Fausto Cabral, pelas piadas sem graça, que são minhas preferidas. À minha irmã, Joana Chagas, fonte de inspiração na luta cotidiana de mãe trabalhadora. Às minhas queridas sobrinhas, Olívia e Irene Chagas, pelas várias gargalhadas nos momentos de descanso.

Tenho a sorte de ter uma família grande e cheia de amor, que é praticamente uma bolha-revolucionária neste Brasil tão tomado pelo conservadorismo. Queria agradecer a cada um, mas todos vocês, avós, tias, tios, primas e primos, estão aqui reconhecidos, apesar de não nomeados. Agradeço especialmente à minha Dinda, Rita Ortiz que, sendo colega psicóloga, compartilhou comigo várias reflexões que impactaram o resultado deste trabalho.

Queria fazer um agradecimento especial à grande companheira de aventuras da Nina, Fabíola Nunes, cujo cuidadoso e amoroso trabalho me permitiu estar muito próxima à minha filha enquanto concluía esta tese.

Às minhas queridas e aos meus queridos amigos, agradeço a fundamental fonte tanto de distração e divertimento quanto de escuta e apoio. Não vou citar todos os nomes, mas queria fazer menção à minha companheira doutoranda-mãe-de-bebê, Mayarha Baggio, por compreender com exatidão essa jornada louca, e à Ane Cajado, por sempre ligar para me fazer rir do caos.

Às amadas colegas do SOU, de quem sou fã declarada, agradeço por serem tão parceiras nesse percurso de nos constituir pesSOUs, em meio a tantas reflexões e debates, sempre recheados por gargalhadas e muita amorosidade. É uma honra fazer parte dessa equipe tão

dedicada, criativa e acolhedora. Queria destacar a gratidão à Marina Machado e à Lígia Libâneo, por terem tantas vezes compartilhado comigo suas reflexões sobre o SOU e a UnB.

Muito obrigada às professoras, às servidoras e aos servidores do PG-PDS, principalmente pela competência, discrição e carinho com que receberam minhas licenças-maternidade, garantindo meus direitos e condições para que realizasse este doutorado.

Agradeço especialmente às/aos colegas do Laboratório Ágora Psychè e à amorosa professora Lúcia Pulino, pela parceria alegre, debates enriquecedores e reuniões carinhosas, pulsando de vida com as nossas crias ao nosso lado (ou no nosso peito). Um agradecimento especial à minha parceira de Estágio Supervisionado em Docência, Camila Maia, pelo grande suporte no desenvolvimento da disciplina Psicologia Escolar e por partilhar, junto com a querida Ívina Paiva, a luta contra a medicalização da educação.

Gostaria de agradecer, também, aos membros da Banca Examinadora, professores doutores Marilene Souza, Lúcia Pulino, Rogério Diniz e Gabriela Mieto, por terem gentilmente aceito este convite. As duas primeiras, juntamente com a Luciana Campolina, estiveram presentes desde a qualificação, contribuindo para este trabalho e apontando caminhos desde o início.

Um agradecimento especial para as pessoas que atenciosamente me concederam entrevista para esta pesquisa e confiaram a mim suas opiniões, reflexões e experiências, enriquecendo-a significativamente. Agradeço, ainda, a todas as pessoas que fazem ou fizeram parte do meu cotidiano como estudante ou servidora da UnB, que compõem indiretamente todas as reflexões deste estudo.

Registro, por fim, minha gratidão à Diretoria de Apoio e Integração Acadêmica (DAIA) e ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG), por terem me concedido afastamento para a metade final deste doutorado, viabilizando a possibilidade de aprofundar muito mais esta pesquisa e de viver intensamente a experiência universitária.

“A UnB não é uma universidade qualquer. Muito lutamos para criá-la. Havia demasiadamente gente contra. (...) Nós que lutamos para ver surgir a Universidade de Brasília, tal como foi concebida e afinal consagrada na lei, sempre a pensamos como a Casa da Consciência Crítica em que o Brasil se explicaria e encontraria saída para seus descaminhos”

(Ribeiro, 1986, pp.14-15)

Resumo

Este trabalho fundamenta-se na concepção de Psicologia de Vigotski e Wallon, embasada no materialismo histórico dialético. Nosso objeto de estudo é a atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior. Entendemos que esse processo engloba o reducionismo das explicações sobre dificuldades de escolarização por meio de características individuais, ocultando elementos sociais, históricos, políticos e pedagógicos. São incomuns estudos sobre esse tema na Educação Superior. Pesquisas demonstram que a atuação da Psicologia Escolar nesse nível de ensino permanece focada no atendimento individual a estudantes. A Educação Superior no Brasil tem passado por mudanças que demandam modelos educativos mais flexíveis, abrangentes e acolhedores da diversidade do desenvolvimento humano. É fundamental compreender como o processo de patologização e medicalização da educação tem se desdobrado nessa nova realidade. Nosso objetivo foi compreender a atuação do psicólogo escolar da UnB frente a esse processo com vistas a construir possibilidades de atuação no acolhimento à diversidade do desenvolvimento humano na universidade. Inspiramo-nos no método autoetnográfico para realizar uma investigação a partir da vivência profissional visando ampliar o olhar para o campo de pesquisa e a fluidez no processo de construção coletiva do conhecimento. Esta pesquisa foi realizada no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais e no Serviço de Orientação ao Universitário da Universidade de Brasília. Utilizamos como recursos investigativos: observação participante; pesquisa documental no acervo do Serviço; e entrevistas semi estruturadas com três ex-gestores e duas servidoras do SOU, e com uma ex-estudante do PPNE. As informações construídas foram analisadas em seu conteúdo e confrontadas entre si e com a fundamentação teórica. Compusemos um histórico da atuação em psicologia escolar nessa Universidade e investigamos o processo de patologização e medicalização da Educação Superior em seu cotidiano. Pudemos identificar como historicamente esse processo se constituiu e se desenvolve atualmente: 1) na operacionalização dos processos acadêmicos, servindo ao controle e vigilância sem qualquer função educativa; 2) na atuação do SOU no sentido de reprodução e manutenção da lógica de responsabilização individual do estudante pelo fracasso acadêmico; e 3) no papel do PPNE como medicalizador do acolhimento ao estudante com deficiência e simulacro de inclusão. Construímos uma proposta de atuação em psicologia escolar frente à patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano. Ressaltamos a necessidade de colaborar para a defesa da universidade como bem público, resgatando seu compromisso com a inovação no sentido de garantir o direito de todos os seus membros à educação. Defendemos a tese de que o processo de patologização e medicalização da Educação Superior age como ideologia da opacidade ao ocultar o sucateamento das universidades brasileiras por meio da dissimulação das reais causas do fracasso acadêmico. Argumentamos que a Psicologia Escolar pode contribuir com a denúncia

desse processo e para seu enfrentamento por meio de ações junto aos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica que favoreçam a recuperação do sentido de universidade balizada no livre pensamento, na inovação e na experimentação em uma comunidade democrática e solidária, socialmente referenciada.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Educação Superior; Patologização; Medicalização; Direitos Humanos.

Abstract

This work is based on the conception of Psychology of Vigotski and Wallon, founded on dialectical historical materialism. Our object of study is the role of the school psychologist at UnB regarding the process of pathologization and medicalization of Higher Education. We understand that such process comprises reducing explanations about difficulties of schooling on individual characteristics, thus hiding social, historical, political and pedagogical elements. Studies on this topic concerning Higher Education are uncommon. Researches show that the role of School Psychology at this level of education remains focused on individual care of students. Higher Education in Brazil has undergone changes that demand educational models that are more flexible, comprehensive and welcoming of human development diversity. It is essential to understand how the process of pathologization and medicalization of education has presented itself in this new reality. We intended to investigate the role of the school psychologist at UnB, regarding the process of pathologization and medicalization of Higher Education, in order to formulate possibilities for this professional to work on embracing human development diversity at university. We sought inspiration in the autoethnographic method to conduct an investigation, based on a professional experience, attempting to broaden the look to the field of research and to bring flexibility to the process of collective construction of knowledge. This research was carried out at the Support Program for People with Special Needs and at the University Orientation Service of University of Brasília. We used as investigative resources: participant observation, documentary research on the Service's archives; and semi-structured interviews with three former managers and two servers from SOU, and with a former student from PPNE. The information constructed were analyzed in its content and confronted against each other and against the theoretical framework. We compiled a history of the work in school psychology at this University and investigated the process of pathologization and medicalization of Higher Education present in its daily life. We were able to identify how this process was constituted historically and is currently developing: 1) in the operationalization of academic processes, serving as control and surveillance without any educational function; 2) in SOU's role in reproducing and maintaining the logic of student's individual accountability for academic failure; and 3) in PPNE 's part as a medicalizer of the reception to students disability and as a simulation of inclusion. We elaborated a proposal for the school psychologist's work regarding the pathologization and medicalization of Higher Education by respecting and appreciating human development diversity. We emphasize the need to collaborate on defending the university as a public good, recovering its commitment to innovation on guaranteeing the right of all its members to education. We defend the thesis that the process of pathologization and medicalization of Higher Education acts as an ideology of opacity by hiding the devastation of Brazilian universities by disguising the real causes of academic failure. We argue that School Psychology can contribute to the denunciation of this process and to its confrontation by actions

alongside the academic community that favor the recovery of the meaning of university based on free thought, innovation and experimentation in a democratic and solidary community socially referenced.

Keywords: School psychology; Higher Education; Patologization; Medicalization; Human Rights.

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo	ix
Abstract	xi
Apresentação.....	1
Fundamentação Teórica	7
Capítulo 1 – Medicalização e Patologização da Educação: conceitos e críticas.....	10
1.1 O Conceito de Medicalização.....	10
1.2 Os conceitos de Medicalização e Patologização da Educação.....	19
1.3 O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade: crítica e militância acadêmico-política	26
Capítulo 2 – A Psicologia Escolar e a Medicalização e Patologização da Educação	30
2.1 Constituição e Definição de Psicologia Escolar	30
2.2 A Psicologia Escolar na crítica à Medicalização e à Patologização da Educação Superior	39
2.3 Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior	45
Capítulo 3 – Educação Superior e Universidade – histórico, UnB e políticas públicas de Educação Superior	52
3.1 Histórico das Universidades no Mundo e no Brasil.....	52
3.2 O Projeto Original da UnB e a sua Interrupção	56
3.3 Políticas Públicas de Educação Superior no Brasil: Neoliberalismo e Iniciativas de Reestruturação e Democratização	61
3.4 Em Busca da Concepção de Universidade que Queremos.....	67
Objetivos	72
Capítulo 4 – Metodologia.....	73
Considerações Metodológicas.....	73
Contexto e Participantes	79
Procedimentos de Construção das Informações: o percurso da pesquisa	82
 Pesquisa documental.....	82
 Entrevistas.	84

Observação participante.....	86
Análise das informações	87
Capítulo 5 – Resultados e Discussão	90
O trabalho em Psicologia Escolar na UnB.....	90
Serviço de Orientação ao Estudante (SOE).	90
Sistema/Serviço de Orientação ao Universitário (SOU).....	93
Onde estão a Patologização e a Medicalização da Educação Superior na UnB? 107	
A operacionalização dos processos acadêmicos e a patologização e a	
medicalização da educação.....	108
Sistema/Serviço de Orientação ao Universitário (SOU).....	121
PPNE como maior símbolo da medicalização.	139
Concepções que embasam os processos de patologização e medicalização da	
Educação Superior: de que universidade falam esses sujeitos?.....	154
A universidade “dos melhores”: elitismo, conservadorismo e simulacro de	
inclusão.....	155
A universidade do aluno que já está pronto: onde fica o sentido do educar?	159
A universidade da liberdade de pensamento e do compromisso com o Brasil. ...	163
A universidade da diversidade e da inovação pela pesquisa sobre a própria prática.	
.....	165
Capítulo 6 – Proposta de atuação da Psicologia Escolar frente ao processo de	
patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do	
desenvolvimento humano	171
Fundamentos teórico-metodológicos.....	172
Possibilidades de ação	176
Ações junto aos estudantes.	177
Atuação na construção coletiva das políticas universitárias.	179
Ações junto aos docentes.	181
Ações juntos aos servidores.	182
Ações específicas para a valorização da diversidade de desenvolvimento humano	
enquanto essencial à universidade	182
Considerações Finais.....	184
Referências.....	187

Anexos	216
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	217
Roteiros de Entrevista Semi-estruturada	218
Roteiro de entrevista com ex-gestores e psicólogas do SOU.	218
Roteiro de entrevista com ex-estudante cadastrada no PPNE	219
Aceite Institucional	221
Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/IH/UnB	222
Gráfico: linha do tempo do SOU	225

Apresentação

O percurso desta pesquisa de doutorado se inicia logo após o encerramento do mestrado, no final de 2010. Naquela dissertação, buscamos construir uma proposta de atuação da psicologia escolar para a gestão democrática de escolas públicas de Educação Infantil a partir da minha experiência como profissional de uma escola democrática e de uma investigação juntos às escolas públicas de Educação Infantil do DF. Tivemos, portanto, a oportunidade de nos debruçar sobre a elaboração da nossa concepção dessa atuação e construir possibilidades de compreender a contribuição desse profissional à construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico no cotidiano escolar. Em seguida à conclusão do mestrado, fui nomeada para trabalhar como psicóloga escolar da UnB e vislumbrei a oportunidade de pôr em prática, na própria universidade onde recebi minha formação profissional, tudo o que aprendi. Entretanto, a realidade com que me deparei como servidora da Universidade foi surpreendente.

Em janeiro de 2011, assumi a função de servidora no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), órgão criado com a finalidade de “estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade” (PPNE, *sd*). Fui apresentada a um setor cujo trabalho essencialmente consistia de cadastro e acompanhamento dos estudantes que entregassem laudo comprobatório de deficiência física ou sensorial, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e concessão de adequações pedagógicas e adaptação parcial de estrutura física e materiais instrucionais, conforme cada diagnóstico.

A partir do meu processo de conhecimento do PPNE e das expectativas em relação ao trabalho em psicologia escolar nesse Programa, foi chocante o descompasso entre o que é ensinado em sala de aula da universidade e o trabalho que é desenvolvido nessa mesma instituição. Desnecessário dizer quão distante essa prática estava daquela idealizada ao longo do mestrado, não apenas em relação ao nível de ensino. Assim, tornou-se essencial buscar maior fundamentação para desenvolver uma prática que permitisse, junto às pessoas que compunham aquele contexto, construir possibilidades mais democráticas e acolhedoras da diversidade de desenvolvimento humano na universidade a partir da ressignificação da crença no diagnóstico médico como via principal de garantia do direito à educação. Foi no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade¹ que encontrei muitos desses argumentos ao adentrar cada vez mais a discussão acerca do processo de patologização e medicalização da educação.

¹ O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade será devidamente apresentado na terceira seção do primeiro capítulo.

Ao mesmo tempo, inquietava-me a certeza de que algum professor, numa sala não muito distante de onde eu estava trabalhando, naquele mesmo momento em que os profissionais da universidade reafirmavam essa violação de direitos dos estudantes, estava dizendo a seus alunos que práticas semelhantes a essas não são adequadas. Ficava evidente a necessidade de a universidade – onde constantemente se dialoga a respeito do que as escolas devem ou não fazer – voltar-se para o estudo da sua própria realidade e para as práticas educativas que se realizam nesse espaço. Nesse movimento, surgiu o interesse de desenvolver esta pesquisa de doutorado para aprofundar o entendimento desse processo e demonstrar, a partir da experiência na UnB, que ele não se restringia à Educação Básica, como a maioria das publicações a respeito parecia demonstrar².

Pouco mais de dois anos após a minha entrada na UnB pelo PPNE, tive a oportunidade de ser transferida para o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), onde, ainda que concepções semelhantes permeassem o trabalho, já existia um movimento da equipe no sentido de problematizar essas questões e reformular o trabalho em psicologia escolar na UnB. Dessa forma, pude me inserir num contexto diferente com novos desafios e alcances. A equipe do SOU estava num movimento de resgate de sua própria história a fim de reestruturar seus objetivos e linha de trabalho.

Foi nesse contexto que me inscrevi na seleção para o doutorado e dei os primeiros passos na construção deste projeto de pesquisa. A principal questão problematizadora naquele momento era: de que forma a medicalização da Educação Superior tem se desenvolvido na UnB? Desta pergunta principal surgiam outras: Que abertura existe na comunidade universitária para o enfrentamento dessa situação? De que maneira a diversidade do desenvolvimento humano tem sido acolhida na UnB? O processo educativo tem sido repensado de forma a acolher e valorizar essas diferenças? Como os psicólogos escolares têm atuado nesse cenário?

Essas eram questões que faziam parte do meu cotidiano, uma vez que cada vez mais estudantes chegam à universidade com diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros – ou mesmo são diagnosticados ao longo do curso – e encontram na UnB serviços e direitos diferenciados que reforçam esses diagnósticos e aprofundam a patologização e medicalização do fracasso escolar. Os psicólogos escolares têm sido diariamente convocados a legitimar esses diagnósticos, realizar avaliação psicológica ou, pelo menos, oferecer supostas estratégias de aprendizagem que favoreceriam essas pessoas identificadas como “portadoras de necessidades especiais”.

Iniciar minha trajetória como estudante de doutorado formalizou a minha condição de pesquisadora a partir da minha própria vivência profissional, resignificando o meu olhar (ainda que na nossa concepção de Psicologia Escolar não vejamos a prática dissociada da construção

² Essa questão será discutida com maior detalhamento nos dois primeiros capítulos.

de conhecimento e vice-versa). A atuação no SOU também me permitiu estar em espaços institucionais mais amplos, já que esse setor está mais próximo à gestão na discussão das políticas universitárias. Em reuniões de instâncias deliberativas quanto às regras acadêmicas, fui percebendo uma realidade em que é no adoecimento que o estudante da UnB é visto como pessoa no processo educativo e encontra brechas na rigidez acadêmica. Nos burocráticos processos de análise das solicitações discentes quanto a flexibilizações nas normas e rotinas acadêmicas, o diagnóstico médico é uma das vias mais fáceis para abrir possibilidades de modificar o processo educativo para dar conta da vivência do aluno. Assim, essa prática institucional reforça a defesa da identificação de supostos transtornos como via de garantia de direitos.

Nesse processo, reafirma-se a prática de individualizar e naturalizar o fracasso escolar, localizando nos estudantes as razões das dificuldades que encontram em sua vivência acadêmica. Essa realidade torna-se ainda mais grave considerando um contexto nacional de desmonte das políticas públicas de Educação Superior e uma realidade institucional de completa destruição do projeto original da UnB e de sua formulação de educação universitária baseada na liberdade de pensamento, no compromisso social da universidade, na convivência acadêmica prazerosa, na autonomia do aluno para a construção da própria trajetória acadêmica e na amplitude de acesso a cultura, lazer, esporte e assistência estudantil.

Assumindo o compromisso ético-político de realizar uma produção científica e uma atuação profissional socialmente referenciadas, entendemos que esse cenário demanda reflexões e estudos a fim de construir possibilidades de modificar essa realidade. Nesse sentido, defendemos a tese de que o processo de patologização e medicalização da Educação Superior age como ideologia da opacidade que serve para ocultar o sucateamento das universidades brasileiras por meio da dissimulação das reais causas do fracasso acadêmico, principalmente dos estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos das classes trabalhadoras que conseguem alcançar esse nível de ensino apesar das péssimas condições do sistema público de Educação Básica. Argumentamos que a Psicologia Escolar pode contribuir com a denúncia desse processo e para seu enfrentamento por meio de ações junto aos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica que favoreçam a recuperação do sentido de universidade enquanto casa do patrimônio cultural humano, balizada no livre pensamento, na inovação e na experimentação em uma comunidade democrática e solidária comprometida com a luta contra a barbárie social e política brasileira.

Este trabalho apresenta uma Fundamentação Teórica dividida em três capítulos. No primeiro discutimos o conceito de medicalização de forma ampla, a partir dos teóricos considerados essenciais e pioneiros no estudo dessa temática. Além disso, abordamos como tem se desenvolvido o debate desse tema no Brasil na atualidade. Seguimos com a apresentação da discussão específica da medicalização da educação, agregando a ela o conceito de patologização

e verificando os vários outros conceitos que acompanham essa argumentação. Para finalizar o capítulo, trazemos uma exposição sobre o Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade enquanto movimento acadêmico-político de enfrentamento desse processo, ressaltando sua história, produção e atuação.

O segundo capítulo tem por objetivo situar este trabalho no campo da Psicologia Escolar, estabelecendo o histórico de constituição da área e suas perspectivas atuais, bem como nossa própria compreensão e alinhamento teórico-científico. Em seguida, apresentamos a discussão acerca da medicalização e patologização da educação no âmbito da Psicologia Escolar e das possibilidades que têm sido aventadas de atuar no sentido da constituição de práticas não-medicalizantes na educação. Concluimos com um levantamento das possibilidades de atuação da psicóloga³ escolar na Educação Superior, ainda escassa na área, porém em expansão nos últimos anos.

No terceiro capítulo introduzimos o nosso campo de pesquisa e atuação: a Universidade de Brasília. Iniciamos com a apresentação do histórico e concepção de universidade no Brasil e no mundo e seguimos com o resgate do projeto original da UnB, bem como sua trajetória de implantação em meio à destruição autoritária durante a ditadura militar. Recuperamos, então, as principais políticas públicas de Educação Superior dos anos recentes que afetam o cotidiano das universidades públicas federais no Brasil e concluimos com uma discussão das bases da nossa elaboração de universidade que fundamentam este trabalho.

Em seguida, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa compreender a atuação da psicologia escolar da UnB frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior. Esse se desdobra em três objetivos específicos: 1) analisar a maneira pela qual o processo de patologização e medicalização da educação se apresenta na UnB; 2) levantar e investigar as possibilidades de atuação em psicologia escolar na UnB atuais e em sua história; 3) construir proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano.

A partir desses objetivos, apresentamos a proposta metodológica desta pesquisa, que se baseia em uma compreensão de ciência como prática engajada, assumindo nosso compromisso de buscar contribuir para a construção de uma Educação Superior pública, democrática e de qualidade. Dessa forma, discorreremos acerca de algumas considerações metodológicas a fim de elaborar um método que permita o estudo do nosso objeto dentro das premissas da Psicologia

³ Decidimos priorizar o feminino na flexão gramatical de gênero quando nos referirmos genericamente a psicólogas ou psicólogos, tanto no singular quanto no plural, entendendo que a psicologia é uma profissão majoritariamente feminina (CFP, 2018). Nos outros casos (professores, alunos etc.) seguiremos o costumeiro referencial arbitrário masculino.

Histórico-Cultural, que tem no materialismo histórico dialético de Marx as bases para a constituição do objeto e do fazer psicológico. Examinamos algumas possibilidades metodológicas e nos inspiramos no método autoetnográfico na tentativa de constituir uma investigação a partir da própria vivência profissional que permita um olhar amplo para o campo de pesquisa e uma fluidez no processo de construção coletiva do conhecimento no encontro com os participantes do estudo.

Esta pesquisa tem como contexto a Universidade de Brasília, principalmente o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) e o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). Considerando os objetivos enquanto orientadores do percurso investigativo, desenvolvemos nosso estudo com base em três recursos principais: (1) pesquisa documental, (2) entrevistas semiestruturadas e (3) observação participante. Argumentamos que, por meio desses recursos, foi possível abordar como elementos deste estudo: os dois focos da pesquisa – de um lado o processo de patologização e medicalização da Educação Superior e de outro a atuação da psicologia escolar na UnB –; situações formais e informais da universidade; espaços de instâncias decisórias e de práticas cotidianas; levantamento de informações da atualidade e históricas; e membros dos três segmentos da universidade. Assim, acreditamos ter constituído um olhar amplo e processual para a constituição do nosso problema.

Para a análise das informações construídas ao longo da pesquisa, realizamos a organização do material levantado por meio da pesquisa documental, das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo, confrontando informações, reorganizando entendimentos, registrando novas dúvidas e estabelecendo novos caminhos. Realizamos um rigoroso exercício analítico de reviver as situações registradas, ressignificá-las, afetar-nos novamente, numa prática fluida de aproximação e distanciamento, recompondo as histórias e construindo novos caminhos. Nesse processo, os registros do diário de campo ampliaram-se em pequenos textos que, reorganizados e repensados frente às obras consultadas como fundamentação teórica à pesquisa, foram se transformando nesta tese.

A apresentação das informações construídas ao longo da pesquisa foi dividida em três seções no quinto capítulo. Na primeira buscamos apresentar um histórico da atuação em Psicologia Escolar e Educacional na UnB, além de alguns serviços e processos que fazem parte do cotidiano da instituição e que são importantes para a compreensão do trabalho. Na segunda seção, aprofundamos a análise do processo de patologização e medicalização que se faz presente nos espaços e relações e suas diferentes formas a cada momento da história relatada. Por fim, a terceira seção trouxe uma análise mais detida sobre a concepção de universidade que baseia os posicionamentos de cada entrevistado e que se relaciona com os outros elementos que compõem a investigação.

Em seguida, apresentamos a nossa proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da

diversidade do desenvolvimento humano. Essa proposta foi construída com base na fundamentação teórica apresentada neste estudo e no conhecimento obtido a partir da investigação empreendida a fim de contemplar o nosso objetivo primordial de realizar uma pesquisa reflexiva, crítica, propositiva e socialmente referenciada. Nossa intenção não é, entretanto, construir um modelo pronto de atuação a ser aplicado em outros contextos, resumindo possibilidades de ação. Pretendemos, antes de tudo, gerar uma sistematização das nossas reflexões num sentido propositivo, para não nos encerrarmos nas denúncias sem quaisquer anúncios. Portanto, ela é fundamentalmente um exercício próprio de estruturação de uma formulação de trabalho particular à realidade da UnB após toda a trajetória investigativa. Consideramos, entretanto, que pode ser útil como inspiração, ou mesmo provocação, para outros pesquisadores e profissionais da área pensarem as suas próprias práticas e contextos específicos.

Por fim, apresentamos as nossas Considerações Finais com questões para estudos futuros e com a esperança de que este trabalho contribua para a criação de novas possibilidades de atuação da psicologia escolar na Educação Superior na sua defesa como bem público e no seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Fundamentação Teórica

Este trabalho fundamenta-se em uma concepção de Psicologia a partir das teorias de Vigotski⁴ e Wallon, que viam no materialismo histórico dialético de Marx a base para desenvolver uma ciência que buscasse respostas efetivas para os problemas da humanidade. Conceituavam o ser humano como o indivíduo concreto constituído nas e pelas relações sociais, a partir de sua condição histórica e material, sendo sujeito e produto de sua história (Vigotski, 2000; Wallon, 1979b). Assim, não admitiam distanciamento entre ciência e política, assumindo a responsabilidade da primeira na construção de uma nova sociedade (Vigotski, 2013; Wallon, 1975b).

Nas palavras do próprio Vigotski (1996): “Na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do homem novo. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta. No entanto, essa ciência do homem novo será também psicologia” (p. 311). Dessa forma, havia em sua proposta uma incorporação dos ideais da Revolução Russa e dos preceitos do marxismo. Esse fato o levou a uma prática científica engajada na construção desse projeto de sociedade. Coerente com suas bases marxistas, apresentava uma visão ciência como produção humana, portanto indissociável de seu contexto.

Esses dois autores encontraram no materialismo histórico dialético possibilidades de solucionar as dicotomias presentes na Psicologia de então, dividida entre o estudo do fenômeno humano observável ou dos processos subjetivos internos. Para eles, a discussão principal deveria ser a definição do objeto da psicologia sem reducionismos, mantendo as contradições inerentes aos fenômenos. Nas palavras de Wallon (1975b):

É ela [dialética marxista] que dá à psicologia o seu equilíbrio e a sua significação que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo vazio, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem a mostra simultaneamente ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade (p. 67).

Sendo assim, o autor criticava tanto a fragmentação do objeto da psicologia operada pelo positivismo quanto a impotência gerada pela compreensão existencialista de impossibilidade de apreensão do universo. Ele afirmava que, na primeira visão, o indivíduo fica reduzido a nada, dividido entre suas necessidades naturais e sociais, num mecanicismo que reduz o mundo a

⁴ A grafia do sobrenome de Vigotski varia nas traduções dos seus trabalhos. Utilizaremos a mais próxima do português – Vigotski – porém manteremos nas referências bibliográficas a grafia original das obras.

elementos invariáveis organizados por leis permanentes, previsíveis, sem mudanças. Quanto à posição existencialista, reiterava que esta concebia que a ciência altera e deturpa uma realidade que só pode ser apreendida pelas experiências diárias de cada um. Essa visão também aniquila o sujeito, ao limitar suas possibilidades de transformação da realidade dado seu idealismo, que a subordina ao conhecimento, encadeando o mundo nas suas definições.

Desse modo, Wallon (1975b) anunciava que o materialismo histórico dialético oferece ao estudo do fenômeno psicológico a possibilidade de contemplar a pessoa concreta, na sua totalidade, sem perder as contradições inerentes ao seu desenvolvimento. Consiste, conseqüentemente, em uma concepção teórico-metodológica que ajuda a superar os reducionismos existentes na Psicologia e oferece caminhos para um entendimento do desenvolvimento humano em suas múltiplas determinações, compreendendo-o enquanto processo, em sua historicidade.

Vale ressaltar que a intenção não era transpor categorias de definição da elaboração marxista diretamente para a Psicologia. O trabalho empreendido por esses autores se deu no sentido de utilizar essas bases epistemológicas para construir elaborações teóricas próprias à psicologia. Vigotski (2000) partia dessas premissas para discutir o desenvolvimento humano. Afirmava que o indivíduo, ao produzir os seus meios de existência, modifica a natureza. Ao mesmo tempo, essa natureza tem uma influência sobre a constituição humana. O indivíduo estabelece, portanto, uma relação dialética com o meio natural, em que este o transforma, mas também é transformado por ele. A pessoa transforma a si própria ao transformar as suas condições de vida (Wallon, 1975a).

O ser humano também estabelece essa relação dialética com o meio social: os indivíduos adquirem as suas capacidades e características humanas no convívio com outras pessoas, ao mesmo tempo em que esse convívio é modificado cotidianamente por elas. A consciência e o comportamento humano se desenvolvem nos processos históricos, alterando-se de acordo com as características sociais e culturais de onde se vive. Isso implica dizer que não há uma natureza humana fixa e universal (Vigotski, 2000). Cada sociedade modifica o seu meio à sua maneira e cria um novo ambiente no qual seus indivíduos irão se desenvolver. Sujeitas a condições diferentes, as pessoas passam a ter infinitas possibilidades de existência que são influenciadas por suas diversas facetas (biológica, social, psicológica, cultural e espiritual), porém nunca determinadas por uma delas isoladamente.

Heller (2004) também nos auxilia na compreensão da constituição humana e das contradições que permeiam as ações dos indivíduos em sua vida cotidiana. Mostra-nos que o indivíduo, nascido imerso em seu cotidiano genérico, estabelece com este uma relação dialética: não se resume inteiramente à sua cotidianidade, mas não pode desvincular dela a sua constituição particular. A sua singularidade é composta tanto por essa particularidade quanto pela sua manifestação genérica. O seu aspecto particular se caracteriza pela unidade e

irrepetibilidade, enquanto o elemento genérico é produto, ao mesmo tempo em que é manifestação, das relações sociais. Assim, a autora demonstra que cada pessoa é única, mas carrega em si a história da humanidade.

Heller (2004) reitera que essa convivência entre particularidade e generalidade nem sempre se dá de forma clara e consciente aos indivíduos, devido aos processos de manipulação e alienação social. Ela atenta para a alienação da vida cotidiana, que constitui um abismo entre o homem genérico e suas possibilidades individuais, entre sua produção humano-genérica e sua participação individual consciente nessa produção. Por isso, os indivíduos nem sempre têm ciência de que podem elevar-se acima da prática cotidiana, por meio de suas escolhas particulares. Dessa forma, a autora nos oferece possibilidades de enxergar a importância de trazer para nosso olhar as relações estabelecidas na vida cotidiana, nas quais a constituição humano-genérica se dá, permeada pela alienação e pelas possibilidades de elevação acima da cotidianidade.

Sendo assim, partimos de uma concepção de ciência engajada, comprometida com a necessária transformação da sociedade em seu cotidiano, no encontro entre as pessoas. É imprescindível, portanto, a clareza ético-política nas teorias produzidas e nos diferentes modelos de ciência. Na medida em que a ciência não está restrita ao espaço acadêmico e é vivida pelos indivíduos nas suas relações, os tipos de conhecimentos ganham diferentes atribuições de poder e são hierarquizados. A ciência, como produção humana, serve a determinados anseios e objetivos que estão sempre atrelados a um projeto de sociedade. A ciência moderna está inerentemente ligada ao projeto de sociedade capitalista. Nesse sentido, não parece possível que ela se considere hermeticamente isolada dos jogos políticos da vida em sociedade, o que torna imprescindível a assunção ético-política no fazer científico (Patto, 2007).

No encontro da Psicologia com a Educação essa necessidade de clareza ético-política fica evidenciada, uma vez que tradicionalmente essas áreas estabeleceram uma cumplicidade ideológica de ocultamento do caráter social da educação. Essa relação se deu na medida em que as teorias e técnicas psicológicas ajudaram a construir a ideia de natureza humana e a discriminar e segregar as pessoas que não se desenvolviam de acordo com os padrões estabelecidos (Bock, 2003). A concepção de Psicologia de Wallon e Vigotski, com base no materialismo histórico dialético, permite uma mudança na relação que estabelece com a educação, uma vez que modificar o objeto e os métodos da ciência psicológica é modificar a forma como esta se coloca em seu encontro com a educação (Pedroza, 2003). É sobre essa concepção da aproximação entre Psicologia e Educação, comprometida com um projeto de sociedade democrática e igualitária que se constrói no cotidiano das relações entre os membros da escola, que pretendemos desenvolver este trabalho.

Capítulo 1 – Medicalização e Patologização da Educação: conceitos e críticas

1.1 O Conceito de Medicalização

O conceito de medicalização é estudado em diversas áreas das Ciências Sociais, Humanas e da Saúde desde meados do século passado, especialmente a partir da década de 1960, para tratar da expansão da jurisdição médica sobre aspectos da vida humana com a emergência da Medicina Moderna como saber técnico-científico. Buscaremos aqui trazer, primeiramente, a discussão acerca do conceito de medicalização de maneira mais ampla, desde seus principais representantes internacionais até chegar ao Brasil e ao seu debate na atualidade.

Peter Conrad, reconhecido estudioso de Sociologia da Medicina, em seu mais recente livro, “A Medicalização da Sociedade” (2007), define esse conceito da seguinte forma: “Medicalização descreve o processo pelo qual problemas não médicos tornam-se definidos e tratados como problemas médicos, geralmente em termos de doenças e desordens” (p. 4, livre tradução). Podemos entender, a partir dessa conceituação, que medicalizar seria circunscrever no âmbito dos conhecimentos e tratamentos da Medicina um determinado problema não considerado médico.

Na Sociologia, aponta Conrad (2007), a temática da medicalização da vida cotidiana é estudada desde a década de 1960 com maior ou menor intensidade ao longo do tempo. O aumento do número desses estudos costuma ser diretamente proporcional à intensidade da medicalização na sociedade, que cresceu enormemente desde os anos 2000. Ele observa a ampliação de problemas da vida que são definidos como questões médicas: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Anorexia, Transtorno de Estresse Pós-traumático, Síndrome do Pânico, Tensão Pré-menstrual, Alcoolismo, Menopausa, Disfunção Erétil. Entretanto, faz uma ressalva necessária à discussão: seu interesse não é indagar se essas são, ou não, “doenças reais”, mas sim se são questões inerente e indiscutivelmente médicas e quais as implicações sociais dessa expansão da jurisdição médica. Processos comuns da vida humana, como nascimento, menstruação, obesidade, ansiedade e envelhecimento foram medicalizados. Comportamentos desviantes, considerados imorais, pecaminosos ou criminosos, a depender do contexto sócio-histórico, têm sido cada vez mais tratados como doenças de indivíduos.

Conrad (2007) esclarece, ainda, que os promotores da medicalização não são exclusivamente médicos ou agentes de saúde. Movimentos sociais, pacientes e organizações de familiares cumprem importante papel nesse processo. Exemplo disso é o alcoolismo, cuja medicalização foi resultante de intensa mobilização da sociedade civil. Entretanto, destaca, nos últimos anos a indústria farmacêutica assumiu a frente da medicalização da vida enquanto construção de um mercado consumidor. Concordamos com o autor quando afirma que a questão não está em ser contrário ou favorável à medicalização, mas sim refletir que consequências esses processos trazem à sociedade. O principal perigo está na patologização das diferenças

individuais, o que diminui a valorização da diversidade da vida humana e resulta na homogeneização das pessoas e normatização da vida cotidiana.

Thomas Szasz, psiquiatra húngaro com formação e atuação nos EUA, crítico contundente da psiquiatria, afirma em seu último livro, “A Medicalização da Vida Cotidiana” (2007) que o conceito de medicalização se baseia na suposição de que alguns fenômenos pertencem ao domínio da medicina e outros, não. Ilustra essa ideia com a afirmação de que é possível falar de medicalização da homossexualidade e do racismo, mas não da malária ou do melanoma. Dessa forma, ressalta a necessidade de haver critérios claramente definidos para estabelecer o que é doença ou problema médico. Entretanto, os avanços tecnológicos na medicina ao invés de contribuírem para esse esclarecimento, facilitaram a confusão entre a descoberta de novas doenças e a criação de diagnósticos. Assim como Conrad (2007), Szasz denuncia o aumento recente da medicalização, o que pode ser observado na quantidade de novos transtornos e síndromes atribuídos a comportamentos ou hábitos que não eram tratados pela Medicina, como ansiedade e abuso de drogas. Para Szasz (2007), a tecnologia, aliada à fusão entre os conceitos de doença e papel do paciente, apenas reforçaram a expansão gradual do domínio da Medicina na contemporaneidade e, conseqüentemente, da medicalização.

O autor enfatiza que medicalização não é um processo impessoal, mas sim uma atividade humana governada por interesses. Afirma, portanto, que ao tentar compreender a medicalização e a confusão na definição do que é doença, é essencial identificar os agentes de medicalização e expor as suas motivações. Ele ilustra essa afirmação com o exemplo de como a mídia lida com o processo de desmedicalização da homossexualidade. Essa questão foi apresentada nos meios de comunicação como produto de progresso científico e iluminação moral, ao contrário de um resultado da luta de poder entre estigmatizadores e estigmatizados. Conclui esse ponto destacando que nos EUA, atualmente, “as forças da medicalização dominam praticamente sem oposição, de fato não reconhecidas pelos interesses econômicos, morais e políticas que representam” (Szasz, 2007, p. xviii, livre tradução), ou seja, de maneira geral, o avanço do conhecimento e da intervenção médica sobre fenômenos dos mais diversos da vida humana tem sido aceito sem muito questionamento dada a força do argumento da comprovação científica pela medicina perante a sociedade. Veremos adiante que a situação no Brasil não é diferente.

O filósofo austríaco Ivan Illich é considerado um difusor da discussão acerca da medicalização. Em suas palavras:

A medicalização da vida é malsã por três motivos: primeiro, a intervenção técnica no organismo, acima de determinado nível, retira do paciente características comumente designadas pela palavra saúde; segundo, a organização necessária para sustentar essa intervenção transforma-se em máscara sanitária de uma sociedade destrutiva, e terceiro, o aparelho biomédico do sistema industrial, ao tomar a seu cargo o indivíduo, tira-lhe todo o poder de cidadão para controlar politicamente tal sistema. A medicina passa a ser uma

oficina de reparos e manutenção, destinada a conservar em funcionamento o homem usado como produto não humano. Ele próprio deve solicitar o consumo da medicina para poder continuar se fazendo explorado (Illich, 1975, pp. 6-7).

Assim, o autor estrutura a sua conceituação de medicalização sobre uma crítica, extensamente fundamentada em publicações e dados, à empresa médica, sua ineficácia e os seus danos aos indivíduos. Destaca que as ações da medicina deterioraram a saúde da sociedade ao diminuir a autonomia pessoal dos pacientes – justamente o que constitui a sua saúde – e ao produzir dependência a essa intervenção profissional pelo empobrecimento do meio social e físico e de suas características salubres e curativas. Ilustra essa afirmação com o fato de que quanto mais se modernizam os equipamentos hospitalares, menos as famílias se consideram aptas a cuidar de seus doentes eventuais: “Em vez de mobilizar e ativar a capacidade do paciente para livrar-se do mal, ou a comunidade para cuidar dele, a magia médica moderna o transforma em espectador mudo e mistificado” (Illich, 1975, p. 53).

Uma das maiores máximas do nosso cotidiano é confrontada por Illich (1975): a de que a sobrevivência humana teria progredido com a Medicina Moderna. Ele afirma que juntamente aos benefícios promovidos pelas práticas médicas, principalmente no combate a infecções, surgem doenças decorrentes dos efeitos adversos dessas práticas, como é possível perceber com o aumento das doenças auto-imunes. Vemos, portanto, que em seu processo de questionamento das contribuições dessa ciência à humanidade, o autor não se furta a tocar em questões frequentemente consideradas indiscutíveis.

Afirma, ainda, que estudos críticos sobre a Medicina têm sido estancados, isolados e ocultados, privando a sociedade do direito ao acesso a essas informações contraditórias no campo da saúde. Além disso, denuncia a tecnificação dos profissionais médicos que passaram, de artesãos que praticavam suas habilidades em indivíduos que conheciam pessoalmente, para replicadores de regras científicas a categorias de doentes. A ação médica fragmentou-se em diversos especialistas, operadores de equipamentos e administradores hospitalares, o que invisibiliza suas falhas. Essa fragmentação, aliada à despersonalização dos diagnósticos e tratamentos, deslocou as falhas médicas do campo ético para o âmbito do problema técnico. Nesse sentido, o controle institucional da população pelo sistema médico diminui cada vez mais a autoridade do sujeito sobre sua saúde nos diversos espaços que ocupa e atividades que realiza, o que favorece a inadaptação crescente dos indivíduos ao seu meio.

Em suma, Illich (1975) conceitua medicalização como a invasão progressiva da Medicina sobre áreas diversas da vida humana, transformando as etapas das suas vidas em objeto de cuidados médicos específicos, independente da presença de sintomas. Circunscreve essa invasão no âmbito do controle social e adverte que o aumento do poder e alcance dessa ciência sobre a vida das pessoas age no sentido de transformar suas dores em doença, destruindo suas possibilidades de enfrentamento de sofrimentos e perdas cotidianos. Denuncia, assim, o poder

da ciência médica e a construção do seu status de autoridade que, como podemos observar em nosso cotidiano, é praticamente indiscutível.

Outra fonte fundamental ao estudo deste tema é o trabalho do filósofo e historiador francês Michel Foucault, que desenvolveu essa ideia em várias de suas obras. Foucault (2003) discute a questão da medicalização por meio do estudo histórico da implantação, pelo Estado, de práticas e medidas de contenção, controle e registro de doenças, além da criação de condutas de higiene e saúde. Esse processo, segundo o autor, é marcado pelo biopoder, ou seja, poder que dirige a vida, que a tutela e conforma à normalidade socialmente estabelecida. Na medida em que desvela o processo histórico de organização das cidades e famílias, mostra o controle exercido principalmente sobre as crianças e as mulheres num movimento de rigorosa medicalização dos corpos, especialmente da sexualidade, sob o argumento de responsabilidade sobre a saúde dos filhos, estabilidade da família enquanto instituição e, conseqüentemente, da sociedade.

Nesse processo, a disciplina é fundamental. Foucault (2008), afirma que ela cumpre uma dupla função: ao mesmo tempo em que exercita o corpo, ampliando suas forças produtivas, em termos econômicos e de utilidade, diminui essas mesmas forças no sentido de sua docilidade, ou seja, no sentido político de obediência. Os dispositivos disciplinares, portanto, transformam o indivíduo em máquina produtiva e manipulável, ou seja, pode ser utilizado, submetido e aperfeiçoado, melhorando o exercício do poder, tornando-o mais ágil, sutil e eficaz. A necessidade de corpos dóceis e úteis ao trabalho nas fábricas e escolas, dada pelos dispositivos de poder da sociedade industrial, torna essencial uma tecnologia de controle dos corpos.

É esse o lugar que a Medicina assume, estabelecendo padrões e normas de adequação humana. A normalidade é criada como referência, como parâmetro de não-patológico, para a diferenciação de boas e más condutas e adequação de comportamento, aprisionando o sujeito por meio de uma padronização que não considera as singularidades de cada um. Um paradoxo baseia o discurso da anormalidade: a figura da pessoa marcada pela necessidade de correção, ainda que seja incorrigível. Dessa forma, o empreendimento do poder disciplinar, em seu empenho na fabricação de corpos dóceis e submissos, que caracteriza o sujeito na modernidade, torna indispensável a produção do par anormalidade/normalidade (Foucault, 2001).

A partir dessa construção, o autor nos mostra como a Medicina Moderna adquire autoridade para determinar e normatizar o que é doença, numa clara noção de adaptabilidade às normas sociais e imposição destas sob o argumento da saúde. Essa ciência representa uma estratégia biopolítica que se dá sobre o corpo, entendido enquanto realidade biopolítica. Ou seja, o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas também se exerce no corpo, com o corpo. A medicalização se adensa, se amplia e quanto mais incorpora a existência, a conduta, o comportamento e o corpo humano, menos se escapa à medicina (Foucault, 1977).

A ciência médica se constitui como biopolítica, enquanto discurso constituinte das estratégias de manejo da vida. Encarrega-se, assim, da tarefa de disciplinar os sofrimentos existenciais, os modos de vida, a sexualidade e a manutenção da saúde. Espalha-se, portanto, pelas mais diversas áreas da vida humana, tornando-se uma tecnologia de poder da modernidade voltada para a subjetivação. É o governo do indivíduo, a fabricação de uma maneira de se fazer gente. O estabelecimento dos problemas humanos enquanto doença termina por transformar a vida num valor e o controle numa conduta moral para a busca pela saúde (Guarido, 2010).

Conrad (2007), Szasz (2007), Illich (1975) e Foucault (1977, 2001, 2003, 2008) nos ajudam, dessa forma, a desvelar os sentidos por trás do discurso médico. Ao considerarmos, principalmente, o quanto esse discurso tem sido tomado como verdade axiomática, expor esses sentidos torna-se essencial. Sendo assim, o conhecimento médico como qualquer outro saber, é resultado da produção humana e, assim, suscetível a determinações sócio-históricas e a interesses políticos.

No Brasil, as principais referências na discussão sobre a medicalização da educação e da vida desde a década de 1980 têm sido Maria Aparecida Affonso Moysés, médica e professora de Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, e Cecília Azevedo Lima Collares, pedagoga e professora aposentada da Faculdade de Educação da mesma universidade. Essas autoras apresentam a seguinte definição de medicalização:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo (Collares & Moysés, 1994, p. 25).

Com esse conceito, as autoras destacam o fato de que quase todas as questões da vida humana têm sido reduzidas a questões biológicas, orgânicas, e circunscritas sob o âmbito da terapêutica medicinal. Esse processo baseia-se no modelo biomédico, calcado no binômio saúde-doença, de entendimento dos problemas da vida cotidiana. Termina por escamotear a influência de processos históricos, sociais, econômicos e políticos sobre o desenvolvimento humano, além de individualizar questões que se constroem na relação das pessoas entre si. A medicalização opera, portanto, um reducionismo biológico ao buscar em aspectos individuais a elucidação das condições de vida e do destino de pessoas e comunidades, ocultando desigualdades e desqualificando as diferenças que constituem e caracterizam a humanidade. Consequentemente, reforça a responsabilização individual e isenta de forma eficaz e elaborada o

sistema sócio-político pela produção desse fenômeno. Representa, assim, a biologização de conflitos sociais, naturalizando os fenômenos socialmente constituídos e retirando da análise da existência humana a historicidade, a cultura e as desigualdades sociais, característicos da vida em sociedade (Moysés e Collares, 2013a).

Esse processo tem se expandido no Brasil. Os impactos da chamada “era dos transtornos” (p. 52) são visíveis no aumento vertiginoso do consumo de psicotrópicos, criação de projetos de lei medicalizantes e ampliação progressiva do número de pessoas diagnosticadas com supostos transtornos, como TDAH e dislexia. Esses transtornos têm sido considerados atualmente doenças sérias e a sua propagação é feita sem nenhum reconhecimento ao fato de que, dentro da própria ciência médica, há graves questionamentos quanto a sua imprecisão e fundamentação em pesquisas construídas com grandes distorções (Sucupira, 1985).

Muitas vezes, a questão da medicalização é confundida com medicação ou hipermedicação, ou seja, com o uso abusivo de medicamentos. É frequente que, quando falamos na problemática da medicalização, as pessoas se remetam apenas ao uso desenfreado de psicotrópicos em nossa sociedade. Essa questão remete mais aos termos medicamentação ou farmacologização. É uma questão que representa uma parte significativa do debate a respeito da medicalização, porém esse conceito é mais amplo, abrange o processo de redução de fenômenos construídos social, cultural e historicamente, nas relações humanas na vida cotidiana, a doenças de indivíduos que restam tratáveis no âmbito da ciência médica. Feita essa diferenciação, cabe retomar essa importante parte da problemática.

Atualmente temos vivenciado uma inversão: ao invés de se fabricarem remédios para doenças, fabricam-se doenças para remédios, num processo apenas voltado à abertura de mercado para a indústria farmacêutica. Estabelece-se, dessa forma, uma relação eticamente questionável entre essa indústria e as pesquisas que comprovam a existência desses supostos transtornos, bem como da eficácia dos tratamentos medicamentosos disponíveis (Moysés & Collares, 2013b). É fundamental, portanto, examinar o poder da indústria farmacêutica em nossa sociedade e as graves consequências do uso de psicotrópicos, principalmente em crianças (Benasayag, 2013). Eles cumprem papel fundamental na tentativa de submissão às normas e às padronizações artificiais dos sujeitos considerados desviantes, que se recusam a se adaptar.

Em relação ao estudo da medicalização no Brasil, Moysés e Collares (2013b) apontam como pioneira a socióloga da Faculdade de Medicina da USP Cecília Donnangelo. Em suas pesquisas sobre as relações entre saúde e sociedade nos anos 80, a socióloga investiga os efeitos da medicalização da sociedade e evidencia sua franca expansão por meio do aumento do número de serviços oferecidos e da abrangência a cada vez mais populações. Além disso, aponta o lugar da Medicina como referência normativa para a compreensão de saúde e de como obtê-la, bem como para as condições de vida de maneira geral. Outra socióloga brasileira trazida por Moysés e Collares (2013b) em seu levantamento, é Madel Luz, que buscou compreender mais

profundamente o papel político das instituições médicas a partir de suas promessas de salvação e felicidade, impossíveis de serem cumpridas.

Com o objetivo de entender como a questão vem sendo discutida atualmente pela Psicologia no Brasil, realizamos um levantamento dos periódicos da área e afins, conforme indexação no BVS-Psi e Pepsic. Foram considerados para este levantamento todos os artigos que continham o termo “medicalização” nas palavras do título, resumo ou palavras-chave, publicados nesta década.

O levantamento demonstrou que a questão da medicalização tem sido principalmente abordada pela área da Saúde Mental (52 publicações encontradas⁵), sendo que a metade é da Psicologia Clínica. Em seguida aparece a área de Educação com 32 ocorrências, que teve um aumento grande nos últimos quatro anos, principalmente da Psicologia Escolar e Educacional (20 das 32 citadas anteriormente). Da área de Social, em que foram agrupados aqueles artigos de Ciências Sociais, Comunicação e Psicologia Social e do Trabalho, identificamos 25 estudos, sendo a maioria da Psicologia Social (19). Foram encontrados, ainda, 22 trabalhos da área de Saúde de maneira geral, sem um foco na Saúde Mental. Independente da área, prevaleceram artigos sobre a medicalização da educação e aprendizagem (com 33 estudos sobre esse tema) e da infância (31 trabalhos encontrados), sendo que alguns focam tanto a medicalização da educação quanto da infância. Artigos que abordam a medicalização da vida de maneira geral também foram encontrados em grande número (26), seguidos daqueles que tratam da medicalização do sofrimento psíquico (20 ocorrências).

Na área de Saúde Mental, identificamos maior quantidade de estudos empíricos realizados em Serviços de Saúde sobre a medicalização do sofrimento psíquico (Barbosa, Caponi & Verdi, 2018; Bezerra, Morais, Paula, Silva & Jorge, 2016; Cescon, Capozzolo & Lima, 2018; Constantinidis, Cid, Santana & Renó, 2018; Ferrazza, Rocha & Luzio, 2013; Medeiros, Nascimento, Pavón & Silveira, 2016; Zanello, Fonseca & Romero, 2011), em maior número, da infância (Beltrame & Boarini, 2013; Cervo & Silva, 2014; Sanches & Amarante, 2014; Vizotto & Ferrazza, 2017), ou da vida de maneira geral (Bezerra, Jorge, Gondim, Lima & Vasconcelos, 2014; Lima, Severo, Andrade, Soares & Silva, 2013; Silveira, Carvalho, Vecchia & Melo, 2016; Zanchet, Palombini & Yasui, 2015). Além desses, foi encontrada uma pesquisa documental em uma clínica-escola sobre medicalização do envelhecimento (Silva & Herzog, 2015) e outra sobre medicalização da depressão na mídia (Soares & Caponi, 2011).

Quanto aos estudos teóricos da área de Saúde Mental, a maioria tratava da medicalização do sofrimento psíquico (Amarante e Torre, 2017; Machado & Ferreira, 2014; Marques, 2017;

⁵ Para facilitar a leitura do texto e evitar uma repetição muito grande de referências, primeiro apresentaremos apenas os números para em seguida detalhar o levantamento fazendo a devida referência aos artigos encontrados.

Nórte, 2015; Shimoguirri & Rosa, 2017; Soalheiro & Mota, 2014) e apenas um sobre medicalização da infância (Brzozowski & Caponi, 2013). Um trabalho teórico sobre medicalização da dor crônica (Fernandes, Melo, Besset & Bicalho, 2016) e outro sobre a relação da medicalização com a Psicologia (Sundfeld, 2015) ainda compõem esta área.

Na Psicologia Clínica, a maior parte dos estudos é teórica, sobre medicalização da infância (Almeida, Freire & Próchno 2016; Kamers, 2013a; Kamers, 2013b; Melo, 2012; Neto & Santos, 2013; Rodrigues, 2012; Rosa, Veras & Vilhena, 2015), do sofrimento psíquico (Calazans & Lustoza, 2014; Canavêz & Herzog, 2011; Damous, 2012; Moraes & Macedo, 2018; Rosa & Winograd, 2011; Silva, 2017) ou da vida de maneira geral (Aguiar, 2014; Caleri & Neves, 2014; Henriques, 2012; Peres, 2013 ; Ribeiro, 2015). Identificamos em menor número, dentre os artigos teóricos da Psicologia Clínica, estudos sobre medicalização da morte (Helsing, 2015; Silva, 2013b), da sexualidade (Couto, 2011; Muller, 2012), da violência (Rosário & Kyrillos, 2014) e do uso de drogas (Lipiani, Lima, Mendonça & Aragon, 2012). Foram encontrados apenas dois trabalhos empíricos nesta área, um sobre medicalização da infância (Silva, Schaefer & Bonfiglio, 2013) e outro da educação (Pereira & Silva, 2011).

Os artigos encontrados da área de Educação são na sua maioria empíricos e abordam geralmente a medicalização da educação, tendo como instituição de foco a escola (Calado, 2014; Cord, Gesser, Nunes & Storti, 2015; Cruz, Okamoto & Ferrazza, 2016; Leonardo & Suzuki, 2016; Muller, 2014; Pais, Menezes e Nunes, 2016; Santos, Tuleski & Franco, 2016; Signor, 2013; Signor, Berberian & Santana, 2017; Silva, Molero & Roman, 2016; Viégas, 2015), ou o atendimento à queixa escolar em clínica-escola (Benedetti, Bezerra, Telles & Lima, 2018), ou serviço de saúde (Coutinho & Carneiro, 2016; Cunha, Dazzani, Santos & Zucoloto, 2016; Freire & Viégas, 2018). Entretanto, também há estudos empíricos com ênfase maior à medicalização da infância (Cruz, Lemos, Piani & Brigagão, 2016) e da sexualidade (Gesser, Oltramari & Panisson, 2015). Apesar de em menor número, os artigos teóricos nessa área também são frequentes e todos os encontrados referiam-se à medicalização da educação, focando-se na instituição escolar (Benedetti & Anache, 2014; Christofari, Freitas & Baptista, 2015; Colombani, Martins & Shimizu, 2014; Figueira e Caliman, 2014; Freitas & Baptista, 2017; Gomes & Simoni-Castro, 2017; Heckert & Rocha, 2012; Matos, 2011; Meira, 2012; Moysés & Collares, 2013a; Passone, 2015; Pizzinga & Vasquez, 2018; Signor & Santana, 2015; Viégas, Harayama & Souza, 2015).

Na Psicologia Social, ou áreas afins, os artigos, quase que igualmente divididos em teóricos e empíricos, são mais diversos e abordam a medicalização da infância (Bianchi, 2016; Ferreira, 2015b; Lemos, Santos, Nobre & Paulo, 2013; Decotelli, Bohre & Bicalho, 2013; Leavy, 2013), da vida de maneira geral (Corrêa & Roso, 2012; Galindo, Lemos, Lee & Rodrigues, 2014; Lemos, Galindo, Rodrigues & Aguiar, 2016; Sibilia & Jorge, 2016), da educação (Decotelli, Bohre & Bicalho, 2013; Lemos, 2014; Silva, 2015), da sexualidade

(Fernández-Fernández, 2012; Ferreira, 2016; Silva & Cerqueira, 2014), do uso de drogas (Neto, Lemos, Galindo, Ferla & Corrêa, 2016; Couto, Lemos & Couto, 2013; Romanini & Roso, 2013), do envelhecimento (Rosa, Veras & Assunção, 2015), do sofrimento psíquico (Sousa, Maciel & Medeiros, 2018). Foram encontrados ainda trabalhos que falam sobre a medicalização na discussão sobre o uso de psicofármacos para produtividade de adultos no trabalho ou nos estudos (Carvalho, Brant & Melo, 2014; Corrêa & Baierle, 2011; Gaviraghi, Antoni, Amazarray & Schaefer, 2016), dos processos de judicialização de conflitos sob a nomenclatura *bullying* (Marafon, Scheinvar & Nascimento, 2014), na gestão do acolhimento de imigrantes e refugiados (Pussetti, 2017) e nas consequências do assédio moral nos espaços de trabalho (Meurer Antunes, Sandra Carlotto & Neves Strey, 2012).

No âmbito da Saúde, os estudos também se dividem uniformemente entre teóricos e empíricos, e trazem principalmente a discussão sobre o processo de medicalização da vida de maneira geral (Bianchi, Ortega, Faraone, Gonçalves & Zorzanelli, 2016; Caron, Ianni & Lefevre, 2018; Dorigatti, Aguilar, Madureira, Fonseca, Santos & Nascimento, 2014; Frazão & Minakawa, 2018; Iriart & Merhy, 2017a; Leite & Oliveira, 2015; Gaudenzi & Ortega, 2012; Souza & Santos, 2012; Tabet, Martin, Romano, Sá & Garrafa, 2017; Vitule, Couto & Machin, 2015; Zorzanelli & Cruz, 2018; Zorzanelli, Ortega & Bezerra Jr., 2014), ou da infância (Bianchi, Faraone, Ortega, Gonçalves & Zorzanelli, 2017; Brzozowski & Caponi, 2017; Domitrovic & Caliman, 2017; Malfitano, Adorno & Lopes, 2011; Silva, Serralha & Laranjo, 2013). Em menor número aparecem trabalhos sobre medicalização do uso de drogas (Silva, 2013a; Rybka, Nascimento & Guzzo, 2018), da sexualidade (Pinheiro, Couto & Silva, 2011), da morte (Alonso, 2012), ou sobre o diagnóstico de TDAH em adultos (Caliman & Rodrigues, 2014).

Durante o levantamento, foi perceptível que dois assuntos têm sido objeto de discussão em todas as áreas em uma frequência significativa: o diagnóstico de TDAH e a crítica ao aumento na prescrição e uso de psicofármacos. Alguns trabalhos versam sobre o diagnóstico de TDAH apenas (Benedetti & Anache, 2014; Brzozowski & Caponi, 2013; Brzozowski & Caponi, 2017; Coutinho & Carneiro, 2016; Cruz, Okamoto & Ferrazza, 2016; Freitas & Baptista, 2017; Leavy, 2013; Neto & Santos, 2013; Pereira & Silva, 2011; Santos, Tuleski & Franco, 2016; Signor & Santana, 2015; Signor, 2013; Signor, Berberian & Santana, 2017; Silva, Serralha & Laranjo, 2013), ou sobre o uso e prescrição excessivos de psicofármacos (Bezerra, Jorge, Gondim, Lima & Vasconcelos, 2014; Bezerra, Moraes, Paula, Silva & Jorge, 2016; Corrêa & Baierle, 2011; Corrêa & Roso, 2012; Couto, 2011; Ferrazza, Rocha & Luzio, 2013; Galindo, Lemos, Lee & Rodrigues, 2014; Gaviraghi, Antoni, Amazarray & Schaefer, 2016; Machado & Ferreira, 2014; Rodrigues, 2012; Rosa & Winograd, 2011; Silva & Herzog, 2015; Silva, Schaefer & Bonfiglio, 2013; Silveira, Carvalho, Vecchia & Melo, 2016), mas há aqueles que unem essas duas discussões (Bianchi, Faraone, Ortega, Gonçalves & Zorzanelli, 2017;

Bianchi, Ortega, Faraone, Gonçalves & Zorzanelli, 2016; Carvalho, Brant & Melo, 2014; Colombani, Martins & Shimizu, 2014; Cruz, Lemos, Piani e Brigagão, 2016; Decotelli, Bohre & Bicalho, 2013; Domitrovic & Caliman, 2017; Vizotto & Ferrazza, 2017).

Percebemos ao longo do levantamento um aumento nos últimos quatro anos na produção da área de Psicologia Escolar e Educacional de artigos sobre a medicalização da educação e da vida, porém veremos no próximo capítulo que a discussão acerca da patologização dos problemas de escolarização não é nova nem escassa nessa área. Na próxima seção, entraremos na conceituação acerca da medicalização e da patologização da educação, porém a discussão feita pela Psicologia Escolar será detalhada apenas no capítulo seguinte.

1.2 Os conceitos de Medicalização e Patologização da Educação

Na seção anterior buscamos apresentar, por meio dos autores considerados clássicos no estudo dessa questão, o conceito de medicalização de forma ampla. Agora, pretendemos avançar no sentido de focar-nos nas concepções acerca da medicalização da educação mais especificamente, porém sem adentrar, ainda, a discussão feita pela Psicologia Escolar, que será abordada no próximo capítulo.

Segundo Moysés e Collares (2010), o processo de medicalização da vida de crianças e adolescentes se alia à medicalização da educação ao criar “doenças do não-aprender” (p. 73). As autoras ressaltam que não questionam a existência inegável de estudantes com doenças reais que podem comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Entretanto, seguem, não é disso que a crítica à medicalização da educação fala, mas sim da transformação de crianças e adolescentes saudáveis – que apenas manifestam dificuldades nos processos de escolarização e em sua maneira de se comportar distintas da padronização uniforme e homogênea da dita normalidade – em doentes. A crítica principal é à existência de supostas doenças neurológicas que comprometeriam exclusivamente a aprendizagem e/ou o comportamento, o que denota a compreensão de que dificuldades de aprendizagem ou de adaptação escolar seriam resultantes de doenças orgânicas, na maioria das vezes genéticas, identificáveis e tratáveis pela medicina e pelo uso de psicofármacos.

A medicalização do processo ensino-aprendizagem desloca “o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (Collares & Moysés, 2010, p. 197). Dessa forma, ao recorrer à área da saúde com o objetivo de elucidar problemas escolares, retira-se do sistema educativo seu comprometimento com a produção desses problemas, transformando questões construídas de maneira complexa na vida concreta escolar em doenças de pessoas. É uma marca clara da responsabilização individual por exclusões e violações construídas no âmbito de relações sociais iníquas.

As autoras apontam que a medicalização da educação já foi expressa de diferentes maneiras ao longo de nossa história recente, como na utilização de justificativas racistas de

inferioridade intelectual de negros e/ou da subnutrição da classe trabalhadora para explicar seu pior desempenho escolar. Dos anos 1980 em diante, são criadas supostas disfunções neurológicas para explicar o fenômeno do não-aprender, como dislexia, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) (Moysés & Collares, 2013a).

A respeito dos dois últimos, Meira (2012) realiza um aprofundamento com vistas a “desvelar o processo de produção dos fenômenos do não aprender e não se comportar na escola, bem como os fatores que determinam sua identificação por profissionais da saúde e da educação como sintomas de doenças e transtornos.” (p. 135). A autora se fundamenta nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, segundo os quais a condição biológica do indivíduo não é determinante para sua existência, uma vez que o processo de humanização se concretiza por meio das relações com as pessoas no contato com o mundo objetivo e humanizado. O desenvolvimento humano é compreendido como processo vivo e contraditório na unidade dialética entre natural e histórico, orgânico e social.

A partir desses pressupostos, Meira (2012) demonstra que os diagnósticos de TDAH e TOD revelam a normatização do comportamento simultaneamente à passividade da escola frente à necessidade de construir, em conjunto com os estudantes em seu cotidiano, as regras institucionais e a disciplina. Ao invés de conceber o desenvolvimento integral discente como parte do processo educativo, constrói-se a noção de que ele é naturalmente incapaz e indisciplinado, e, conseqüentemente, medica-se a sua dita doença orgânica, silenciando-o com medicamentos. O próprio ato de identificar a diferença do sujeito como uma patologia, ainda que inexistente, gera o seu reconhecimento e conseqüente estigmatização do aluno, classificado como anormal (Luengo, 2010). Nessa lógica, não há espaço para a diversidade do desenvolvimento humano nas escolas, nem na sociedade de maneira geral, uma vez que as diferenças são entendidas como doenças que devem ser identificadas, diagnosticadas e tratadas, preferencialmente de maneira medicamentosa (Guarido, 2010).

Outro diagnóstico bastante controverso e que representa o processo de medicalização da educação é o de dislexia. Moysés e Collares (1992) demonstram como esse diagnóstico tem suas bases em conceitos vagos e imprecisos, advindos de pesquisas cuja metodologia é questionável. Alguns desses estudos têm, inclusive, problemas éticos significativos. Ainda assim, foi muito disseminado em casos de fracasso escolar, principalmente nos anos 80 e 90. É um diagnóstico que representa o processo de medicalização, uma vez que ao ser considerado como doença neurológica, inclusive hereditária, deixa de problematizar a leitura e a escrita como representação social da linguagem humana e enquanto construção simbólica. A dislexia é muito frágil enquanto entidade nosológica nos termos da racionalidade médica e do rigor que se espera dessa ciência.

Fica clara, portanto, a presença da ideologia da natureza humana no âmbito do processo

de medicalização da educação. Biologizar as dificuldades de aprendizagem as naturaliza, justificando uma ordem social desigual e isentando a responsabilidade do sistema educativo e da organização social sobre a produção dessas dificuldades. A escola é o espaço social privilegiado para a “triagem das distintas naturezas humanas” (Leher, 2013, p. 285), ou seja, é o local onde desde o início da vida as pessoas são avaliadas e seu desempenho é justificado apenas por uma predisposição individual. Nesse sentido, essas instituições se colocam como responsáveis por identificar as “melhores aptidões” (idem, p. 286) e separar os aptos dos não muito aptos para, em seguida, utilizar os resultados dessas avaliações como explicação para o desempenho escolar dos estudantes. Isentam-se, dessa forma, do seu próprio papel de educadores, de sua responsabilidade na promoção do desenvolvimento discente.

Collares e Moysés (2013a) enfatizam que essa biologização dos conflitos sociais avança cada vez mais nas sociedades ocidentais e só é capaz de fazê-lo com tamanha facilidade porque se fundamenta na mesma ideologia que permeia o discurso preconceituoso do “bom senso” (p. 26). É um discurso que opera na vida cotidiana de cada indivíduo a fim de escamotear esse sistema de preconceitos, ao ponto de que se opor a ele gera conflitos. Sendo assim, denota um reducionismo biológico que tem por intenção localizar em características individuais a responsabilidade pelo fracasso escolar. É uma concepção que desconsidera interferência da escola sobre a inserção e o desempenho escolares. Desresponsabiliza-se, portanto, todo o sistema educativo de maneira eficaz e bem-elaborada e a escola se coloca no papel de “vítima de uma clientela inadequada” (Collares & Moysés, 1997, p. 16).

Além do conceito de medicalização, essas autoras acrescentam a necessidade de utilizar a expressão “patologização do processo ensino-aprendizagem” (idem), tendo em vista que não são apenas os médicos que estão envolvidos nesse processo, mas também psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, enfermeiros etc. Nesse sentido, percebemos que o reducionismo operado na compreensão dos fenômenos humanos recebe diferentes nomenclaturas (biologização, psicologização, judicialização, farmacologização) a depender de qual desses conhecimentos está em evidência em determinado momento histórico. Entretanto, todos eles representam diferentes lados de um mesmo fenômeno. Entendemos, a partir da conceituação de medicalização feita na seção anterior, que o termo se define menos pelo profissional envolvido no processo e mais pelo discurso que se materializa nas práticas escolares e sociais.

Compreendemos patologização da educação como um termo muito relevante para se marcar o processo de transformação de fenômenos de escolarização em doenças de indivíduos. Não dispensamos, porém, do título deste trabalho, nem da ênfase ao longo do texto, o termo medicalização. Argumentamos que este evidencia como o aparato técnico-científico específico da Medicina tem, ao longo da história, ainda que com diferentes intensidades em cada momento, avançado sobre o contexto educativo. Dessa forma, buscamos, no decorrer da escrita,

manter a ênfase em ambos os termos – patologização e medicalização da educação – por considerarmos a amplitude do primeiro e a possibilidade que o segundo nos oferece no sentido de nos inserir tanto numa discussão histórica ampla (conforme demonstrado nas origens do termo na seção anterior) quanto numa militância política atual, representada pelo Fórum de Medicalização da Educação e da Sociedade, que será apresentado na próxima seção.

Em uma análise da produção científica sobre a medicalização da educação entre 2010 e 2012, em periódicos com qualificação A1, A2 e B1 nas áreas de Psicologia e Educação, Gomes e Simoni-Castro (2017) realizaram um trabalho de identificação de quais desses estudos apresentavam posicionamentos críticos, ou não-críticos, sobre a medicalização. Para isso, definiram como críticas “as concepções que não reduzem a complexidade humana a características individuais e/ou biológicas e que evidenciam a essência dos processos históricos e compromissos sociais assumidos pelo conhecimento científico” (p.425) e fizeram uma leitura apurada de todos os artigos dos periódicos selecionados, sem restringir sua pesquisa a determinadas palavras-chave ou apenas aos resumos. Assim, puderam perceber um menor número de estudos críticos frente àqueles que defendem noções e práticas medicalizantes ao defender o ideário organicista e acentuar o caráter biológico de mecanismos considerados importantes para a aprendizagem e a patologização da sua suposta ausência ou imaturidade (Gomes & Simoni-Castro, 2017). Tendo em vista esse contexto, as autoras ressaltam a necessidade de pesquisas que contribuam para a disseminação de questionamentos à eficácia das políticas públicas de educação, a métodos pedagógicos e a dinâmicas institucionais que produzem o fracasso escolar, bem como aos encaminhamentos de estudantes em situação de queixa escolar aos serviços de saúde.

Retomando o levantamento bibliográfico realizado na seção anterior, porém agora delimitando para a medicalização da educação, observamos um aumento de publicações, principalmente nos últimos cinco anos, que trazem esse debate crítico acerca da medicalização da educação. A maioria delas realiza uma discussão do diagnóstico de TDAH (Benedetti & Anache, 2014; Coutinho & Carneiro, 2016; Freitas & Baptista, 2017; Meira, 2012; Pereira & Silva, 2011; Santos, Tuleski & Franco, 2016; Signor & Santana, 2015; Signor, 2013; Signor, Berberian & Santana, 2017) e do uso de medicamentos no tratamento desse suposto transtorno e suas consequências (Decotelli, Bohre & Bicalho, 2013; Christofari, Freitas & Baptista, 2015; Cruz, Okamoto & Ferrazza, 2016; Carvalho, Brant & Melo, 2014; Colombani, Martins & Shimizu, 2014; Corrêa & Baierle, 2011; Leonardo & Suzuki, 2016; Moysés & Collares, 2013).

Um exemplo de trabalho crítico sobre o diagnóstico de TDAH é o estudo de Freitas e Baptista (2017) sobre o conceito de atenção, ao reconhecer sua historicidade e atravessamentos culturais e denunciar a determinação biológica dos fenômenos humanos constante na ideia de déficit de atenção. Em oposição à compreensão de atenção enquanto falta, os autores concebem a existência de ganhos pedagógicos ao entender esse fenômeno enquanto processo de

aprendizagem, ao contrário de pré-requisito a ela.

A partir de um estudo de caso, Signor, Berberian e Santana (2017) realizam uma análise aprofundada de todo o histórico de uma menina de 10 anos diagnosticada com TDAH, de avaliações escolares desde os dois anos de idade, até os pareceres de especialistas pelos quais passou em seu percurso diagnóstico. Com o objetivo de refletir sobre a construção social desse transtorno alertam para as implicações na subjetividade, socialização e aprendizagem das crianças nele circunscritas. Afirmam não relativizar a existência de casos em que haja necessidades reais de recursos suplementares à educação formal na escola, ou mesmo atendimento com profissionais de saúde, mas sim evidenciar a variedade de aspectos que compõem as noções de normalidade e patologia quando se trata dos processos de atenção, comportamento e aprendizagem.

Em relação ao uso abusivo do metilfenidato, psicofármaco indicado para o tratamento do TDAH, Decotelli, Bohre & Bicalho (2013) analisam a medicalização do não-aprender em sua lógica normatizadora, problematizando não apenas seu poder de adequação ao regime, mas também de produção de modos de existência. A partir de uma matéria de jornal, buscam, ao final dessa análise, propor a clínica-política como um modo de intervenção baseado na desnaturalização da infância que permite a resistência ao assujeitamento por meio do entendimento da escola como lugar do encontro e de aprender com as crianças.

A pesquisa de Leonardo e Suzuki (2016), realizada junto a professores da rede pública do Paraná, aborda as consequências da medicamentação de estudantes que não atendem às expectativas comportamentais da equipe da escola. Verifica, por meio de entrevistas semiestruturadas com os educadores, que, apesar de satisfeitos com o aumento da concentração e da produção escolar desses estudantes, os entrevistados perceberam a apatia e o esvaziamento das relações sociais dos alunos medicados. Observações semelhantes foram feitas por pais e professores de estudantes diagnosticados com TDAH na pesquisa de Cruz, Okamoto e Ferrazza (2016) realizada em uma escola pública do interior de SP. Ambos observaram a ineficácia da medicação na solução das dificuldades de aprendizagem, porém as justificativas individuais para as dificuldades apresentadas foram mantidas.

Corrêa e Baierle (2011) abordam um outro lado dessa questão, ao demonstrar o uso de psicofármacos por estudantes de uma Instituição de Ensino Superior privada para a melhoria de seu desempenho nas atividades avaliativas. Carvalho, Brant e Melo (2014) também versam sobre o uso medicamentoso com finalidade de aumento de produtividade não só no contexto educativo, mas também em espaços de trabalho.

Na discussão sobre TDAH realizada por Coutinho e Carneiro (2016), também é problematizada a questão do encaminhamento de crianças em situação de queixa escolar para serviços de saúde. Fundamentado na psicanálise, realiza uma investigação sobre o mal-estar na escolarização com vistas a colaborar para a superação de dificuldades vividas por professores e

alunos. Destacamos, ainda, outros estudos que abordam a relação entre os profissionais de saúde e da escola na produção e/ou atendimento de conflitos gerados na escola (Benedetti, Bezerra, Telles e Lima, 2018; Beltrame e Boarini, 2013; Cord, Gesser, Nunes e Storti, 2015; Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto, 2016).

No estudo de Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto (2016), os autores investigaram junto a educadores e profissionais de saúde, ambos da rede pública de Salvador (BA), as especificidades da dinâmica de produção da queixa escolar nos dois espaços onde ela majoritariamente se realiza: escola e serviços de atenção à infância. Os relatos dos primeiros trouxeram a percepção de impotência pedagógica frente à diversidade dos alunos e a falta de formação dos educadores para o acolhimento da diversidade em sala de aula. Em relação aos profissionais de saúde, ficou demonstrado que esses estes, ao receberem estudantes encaminhados com queixas escolares, ao contrário de intervir segundo modelos clínicos e descontextualizados, compreenderam essas queixas de forma ampliada e crítica e empenharam-se na procura por parcerias com as escolas. Os próprios autores da pesquisa destacam o fato de que esses resultados divergem de estudos semelhantes (Cunha, Dazzani, Santos e Zucoloto, 2016).

Podemos observar essa questão no estudo de Cord, Gesser, Nunes e Storti (2015), em que profissionais vinculados ao Programa Saúde na Escola (PSE), tanto de educação quanto da saúde, demonstraram uma compreensão reducionista das dificuldades escolares e valorizaram o papel do PSE na superação dessas dificuldades por meio do diagnóstico e medicalização. Concepção semelhante por parte de profissionais de saúde pode ser observada no estudo de Beltrame e Boarini (2013) quanto ao atendimento à demanda escolar em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil – CAPsi. Nas entrevistas realizadas em uma das etapas da pesquisa, esses profissionais reafirmaram a incapacidade da escola de resolver as dificuldades de seus alunos. De maneira geral, as queixas escolares eram tratadas por prescrição medicamentosa e os profissionais desconsideravam a reflexão sobre a responsabilidade das práticas pedagógicas na construção dessas dificuldades.

O trabalho de Silva, Molero e Roman (2016) denuncia a desarticulação entre profissionais de saúde e de educação no processo de encaminhamento e atendimento a estudantes com deficiência em processo de inclusão escolar. Por meio de entrevistas com professoras de crianças com deficiência, demonstraram a total ausência de diálogo com os especialistas de diferentes áreas do conhecimento a quem encaminham seus alunos à procura de soluções para as dificuldades que enfrentam, sem nenhuma elaboração ou efetivação de planos de ação em conjunto visando o desenvolvimento dessas crianças. Apontam que essa desarticulação termina por fortalecer o processo medicalizador uma vez que mantém a saúde na posição de saber especializado estanque responsável por sanar os problemas da educação e furta-se à reflexão sobre o processo educativo que possibilitaria a sua mudança.

A mesma situação fica visível no estudo de Silva (2015) a respeito da relação entre trabalhadores de saúde e de educação no atendimento a uma adolescente com diagnóstico de autismo. Além da desarticulação entre esses profissionais, mostra as dificuldades de comunicação e trabalho em conjunto também com a família da aluna e os gestores de educação que tomam as decisões a respeito das idas e vindas da jovem, da escola regular a atendimentos específicos em uma escola de Educação Especial. Dessa forma, o estudo revela o quanto as necessidades da estudante e intervenções visando o seu desenvolvimento não são o foco, mas sim a manutenção do estado de coisas numa constante subversão de discursos de garantia de direitos.

Essa incompatibilidade da medicalização da educação com a defesa dos direitos de crianças e adolescentes é abordada no artigo de Pais, Menezes e Nunes (2016) a respeito do papel da escola no desenvolvimento de estudantes diagnosticados com supostos transtornos relacionados a dificuldades de escolarização. Por meio de entrevistas com pais e professores desses estudantes, os autores discutem o papel da medicalização na desresponsabilização das instituições pela construção do fracasso escolar e na negação do poder de decisão das crianças e adolescentes sobre suas próprias vidas.

Viégas, Harayama e Souza (2016), em trabalho sobre ética em estudos das Ciências Humanas e Sociais no cenário escolar, definem medicalização da educação como “o poder com que a lógica biomédica adentra a escola e determina os padrões de normalidade dentro da vida escolar e das pesquisas realizadas na e sobre a escola” (p. 2689). Enfatizam a crítica a esse processo de compreensão biológica do desenvolvimento humano que ao classificar, normatizar, padronizar e estigmatizar quem não aprende ou não se adapta à instituição de ensino, reforça a exclusão escolar. Ao denunciar a quantidade de estudos que oferecem explicações científicas para a atribuição individual do fracasso escolar, argumentam que a avaliação rigorosa e ética por pares é fundamental à garantia de produção de conhecimento em observância aos direitos humanos. Nesse sentido, apontam como essencial um debate entre as áreas do conhecimento a fim de elaborar princípios ético-políticos norteadores das práticas de pesquisa e as explicações científicas dos fatos sociais.

A partir desse estudo e de toda a discussão realizada nesta seção e na anterior, enfatizamos a preocupação com o grave cenário de medicalização da educação e a necessidade de organização profissional com vistas a superar esse processo. Essa questão tem sido discutida de maneira crescente por psicólogos e profissionais de áreas afins em espaços acadêmicos, científicos e políticos. O maior exemplo disso é o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, lançado em 2010 e constituído por entidades da Psicologia, Educação, Medicina, Fonoaudiologia, entre outras, do Brasil e de países da América Latina e do Norte, além da Europa. Dada a importância desse movimento, no qual este trabalho se insere, dedicaremos a próxima seção a apresentar sua história, produção e militância.

1.3 O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade: crítica e militância acadêmico-política

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade é um movimento de característica acadêmico-política que tem buscado ampliar, junto à sociedade brasileira, a discussão sobre a temática, bem como monitorar atividades legislativas nos âmbitos municipais, estaduais e federais que tratem dessa questão. Assim, tem sido um importante âmbito tanto de produção científica e aprofundamento da reflexão crítica sobre o tema, quanto de atuação junto aos espaços de poder e à sociedade, a fim de enfrentar essa grave situação que se amplia pelo Brasil e pelo mundo (Angelucci, 2013).

A respeito da criação do Fórum, Viégas, Gomes e Oliveira (2013) relatam que em 2007 tramitava na Câmara Municipal de São Paulo o Projeto de Lei nº 0086/2006, que dispunha sobre a criação de um programa de apoio a alunos diagnosticados com dislexia no âmbito da rede municipal de ensino. Esse PL propunha a constituição de parcerias e convênios com instituições especializadas e associações afins, a garantia de exame diagnóstico em toda a rede municipal de ensino, o acompanhamento de alunos com sintomas de dislexia, a capacitação de profissionais e a criação de campanhas “de combate ao preconceito para com o Aluno Portador de Distúrbios Específicos de Aprendizagem diagnosticado como Dislexia” (PL nº 0086/2006). Ao tomar conhecimento do referido PL e do vertiginoso crescimento de encaminhamentos de escolares para serviços de saúde, continuam os autores, um coletivo de profissionais de diferentes áreas, preocupados com o cenário de patologização do fracasso escolar, iniciou um coletivo para o enfrentamento político e científico junto à Câmara de Vereadores.

A partir disso, o grupo organizou em 2010 um evento internacional para debater o tema, chamado “A educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos” (Viégas, Gomes & Oliveira, 2013, p. 267). Esse evento contou com palestrantes estrangeiros e de várias partes do Brasil de diversas áreas, como Medicina, Sociologia, Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia. Esse Seminário teve dois importantes encaminhamentos: a elaboração do Manifesto, aqui citado anteriormente, e a fundação do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade enquanto movimento social composto por entidades, grupos, representantes de movimentos sociais e pessoas físicas com objetivo de “ampliar a democratização do debate; estabelecer mecanismos de interlocução com a sociedade civil; popularizar o debate, sem perder o rigor científico; pluralizar os meios de divulgação, incluindo sites, redes sociais, outros meios de comunicação e manifestações artísticas em geral” (Fórum, 2010). Visava, portanto, ao enfrentamento dos processos de medicalização da vida, à mobilização da sociedade e à construção de referências para o acolhimento e atendimento de pessoas que sofrem esses processos (Viégas, Gomes & Oliveira, 2013).

No Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2010), define-

se como medicalização:

o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (Fórum, 2010).

A fim de esclarecer a característica multiprofissional, além de acadêmico-política do Fórum, segue a composição da sua primeira Secretaria Executiva:

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP); Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (CRP-RJ); Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e o Gabinete do Vereador Eliseu Gabriel. Desde o início de 2013, a secretaria executiva é composta pelas seguintes instituições: Centro de Saúde-Escola “Samuel Barnsley Pessoa”, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – CSE-FMUSP (Medicina); Sindicato dos Psicólogos de São Paulo – SinPsi (Psicologia); Associação Palavra Criativa (Fonoaudiologia); e Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED -UFBA (Educação) (p. 267)

Esse coletivo buscou organizar-se de maneira democrática e capilarizada por meio do apoio a iniciativas de criação de núcleos regionais, aumentando sua representação. Atualmente, há 20 núcleos regionais em andamento no país. A representação internacional foi sendo feita a partir da criação de parcerias com coletivos de outros países, como Argentina, Cuba, Estados Unidos, França, Portugal e Espanha (Viégas, Gomes & Oliveira, 2013).

Além disso, organizou outros eventos internacionais e nacionais, todos transformados em livro e disponibilizados integralmente *online*; criou site, onde constam diversas publicações além de vídeos de todos os eventos organizados, e páginas em redes sociais. Uma de suas produções mais importantes é o documento “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação” (Fórum, 2012), elaborado pelo Grupo de Trabalho Educação & Saúde do Fórum. Esse documento visa ser um instrumento teórico-prático no enfrentamento da patologização das dificuldades escolares e consolidar caminhos de acolhimento e enfrentamento das dificuldades, pautado pelo respeito às diferenças e sem concebê-las como doenças (Viégas, Gomes & Oliveira, 2013).

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade tem sido um significativo difusor da problematização acerca da medicalização da educação e da vida por meio de reportagens e entrevistas em diversos meios de comunicação de massa. Expande, assim, um discurso que estava restrito ao meio acadêmico. Ao mesmo tempo, essa articulação tem

aumentado a realização de estudos em universidades e centros de pesquisa, desenvolvendo uma produção científica que expõe e critica as lacunas e contradições do discurso medicalizante (Ferreira, 2015a).

Enquanto membro do Fórum, o Conselho Federal de Psicologia promoveu a campanha “Não à medicalização da vida”, lançada em julho de 2012 em audiência pública da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, em que distribuiu materiais de denúncia à medicalização da vida e de proposição de possibilidades de superação desse cenário (Conselho, 2012, citado por Viégas, Gomes & Oliveira, 2013).

A mesma preocupação pode ser observada nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013) construídas pelo Conselho Federal de Psicologia, juntamente à categoria, como orientação para os profissionais da área. Essas referências apontam como desafio para a atuação em psicologia escolar o rompimento com os processos de medicalização, patologização e judicialização da educação e da vida. Ressaltam que esses processos retomam a lógica individualizante e reducionista de compreender o fracasso escolar.

O Fórum também se articula no sentido de monitorar e organizar militância contra Projetos de Leis medicalizantes, tanto em âmbito federal quanto municipal e estadual. Em publicação do Fórum, Oliveira e Souza (2013) apresentam um apanhado de Projetos de Lei voltados à criação de ações de diagnóstico, tratamento e apoio de modalidades diversas a estudantes considerados portadores de dificuldades de aprendizagem e comportamento na escola. Esse panorama expõe a tendência nacional de avanço da lógica medicalizante sobre os processos de escolarização e a necessidade de manter a luta por educação pública de qualidade para toda a população sem qualquer tipo de discriminação.

Atualmente, o Fórum tem sido o responsável por desarticular fortes iniciativas medicalizantes, como o Projeto de Lei 07081/2010, que “dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na educação básica”. Além disso, tem atuado no sentido de mediar e expandir a discussão sobre a medicalização, o que tem se refletido em proposições de leis e políticas públicas de enfrentamento político e científico dessa temática. Essa atuação não tem se dado sem resistências por parte da indústria farmacêutica e das associações de profissionais da Medicina, que têm se manifestado por meio de comunicados à população e de criação de projetos de lei que tentam criminalizar o enfrentamento à medicalização, como o PL 074/2014, a chamada “Lei da Psicofobia” (Ferreira, 2015a).

Dessa forma, percebe-se o fundamental papel de articulação acadêmico-política a partir da preocupação com o crescente processo de medicalização da educação e da vida. O Fórum tem sido um importante cenário tanto de produção científica e aprofundamento da reflexão crítica sobre o tema, quanto de atuação junto às esferas de poder e à sociedade a fim de

enfrentar essa grave situação que se amplia pelo Brasil e pelo mundo (Angelucci, 2013). É dentro desse movimento que este trabalho se insere, a partir da perspectiva da Psicologia Escolar. No próximo capítulo abordaremos os olhares dessa área sobre esse fenômeno e sua relação com ele.

Capítulo 2 – A Psicologia Escolar e a Medicalização e Patologização da Educação

2.1 Constituição e Definição de Psicologia Escolar

Falar de Psicologia Escolar demanda clareza sobre a escolha desse termo. Barbosa e Souza (2012), em um levantamento histórico sobre esse campo de conhecimento no Brasil, demonstram que a escolha entre as nomenclaturas Psicologia Escolar, Psicologia Educacional ou Psicologia Escolar e Educacional está impregnada de pressupostos teórico-metodológicos, além de ideológicos, que precisam ser desvelados uma vez que não representam meras diferenças de nomeação.

Patto (1987), em sua retomada histórica da relação entre Psicologia e Educação no ocidente, propunha o termo Escolar em oposição a Educacional – termo mais utilizado na área até então – com objetivo de ressaltar a importância de a psicóloga atuar mais próximo da escola e se referir a esse contexto específico. O termo Psicologia da Educação ou Educacional relacionava-se mais a uma psicologia de gabinete, distante do cotidiano educativo, sem um comprometimento com as mudanças reais necessárias para a construção de uma educação de qualidade.

Antunes (2008) apresenta essas nomenclaturas a partir da identificação de Psicologia Educacional como uma sub-área de conhecimento da Psicologia voltada à produção de “saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo” (p. 470) e de Psicologia Escolar enquanto campo de atuação profissional que se fundamenta nos saberes produzidos pela Psicologia da Educação, entre outros, para construir suas “intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico” (idem). Sendo assim, defende que o termo Psicologia da Educação (ou Educacional) designa um campo do conhecimento responsável pela formulação das teorias psicológicas pertinentes ao âmbito educacional. Já Psicologia Escolar se restringiria à prática profissional da psicóloga que utiliza essas teorias em sua atuação em espaços educativos.

Entretanto, essa distinção baseia-se na cisão clássica entre teoria e prática, compreendendo-as como elementos independentes entre si e auto-suficientes (Meira, 2000). Essa cisão, muito disseminada na área, constituiu-se nesse campo por influência principalmente dos EUA e ainda se mantém na American Psychological Association (APA). Essa dicotomização não contribui à efetivação desse campo enquanto técnico-científico e representa uma diferenciação inócua, uma vez que a teoria não se mantém sem a prática, e vice-versa (Barbosa & Souza, 2012). Consideramos, portanto, que numa ciência humana é imprescindível a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis e que a busca pela superação dessa dicotomia é importante para a Psicologia em sua atuação junto à Educação (Souza, 2009).

Ao final do levantamento histórico sobre os sentidos dos usos desses termos, Barbosa e Souza (2012) assumem o termo Psicologia Educacional e Escolar numa tentativa de superar

dicotomizações, entendendo esse campo enquanto amplo e multifacetado, mantendo consideração à sua história de constituição e demonstrando possibilidades de sobrepujar a cisão teoria-prática. Entretanto, destacam a importância de não se fechar de maneira definitiva nessa denominação, uma vez que é essencial ter abertura às múltiplas possibilidades advindas de transformações necessárias que virão.

O termo Psicologia Escolar é usado neste trabalho, dessa forma, em referência a essa concepção dialética da relação entre teoria e prática, agregando a produção teórico-científica à atuação profissional da psicóloga no encontro com a educação. Conceituamos a psicologia escolar como uma praxiologia, uma unidade teórico-prática que mantém as suas contradições (Chagas, 2010).

A Psicologia Escolar constitui-se no encontro da Psicologia com a Educação numa relação que muda de acordo com as diferentes definições de psicologia como ciência e de acordo com os momentos sócio-históricos diversos que colocam demandas a essas duas áreas. Entretanto, esse encontro nem sempre acontece de maneira simétrica uma vez que frequentemente a primeira é colocada no papel de normatizadora da segunda, que seria apenas uma ciência (ou arte) aplicada. A educação seria, assim, subordinada à psicologia (Lima, 1990). Entretanto, ao perceber desenvolvimento e aprendizagem como processos complementares, entende-se que todo projeto educativo precisa considerar as teorias do desenvolvimento humano para formular intervenções adequadas aos educandos. Ao mesmo tempo, essa intervenção não pode ser arbitrária, deve ser guiada pelo conhecimento do educando real, adquirido na relação do professor com ele.

Patto (1987) nos mostra os primórdios desse encontro entre Psicologia e Educação:

A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos EUA, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares (p. 99).

A autora demonstra que a própria constituição da Psicologia como ciência foi marcada pelas demandas advindas da Educação. Havia uma procura da sociedade industrial por instrumentos com “comprovação científica” que lhe auxiliassem na tarefa de formação e seleção de mão-de-obra garantidamente eficiente. A psicologia atendeu a essa demanda, desenvolvendo, no final do século XIX e início do XX, conceitos e instrumentos de medida de faculdades mentais e traços de personalidade.

Galton, Cattell e Binet foram fundamentais nesse processo ao desenvolver instrumentos e programas de mensuração que permitiram a aplicação da psicometria nas escolas por meio da criação do Cálculo do Quociente de Inteligência (QI). Os testes de QI transformaram-se na medida de aptidão humana mais utilizada pela psicologia voltada para a educação escolar.

Tiveram um papel fundamental no uso de critérios numéricos, objetivos, para reproduzir nas escolas a estrutura da sociedade de classes e justificá-la. Tornaram-se base para explicação do insucesso escolar, das diferenças interraciais e das desigualdades sociais, localizando no indivíduo a razão de seu fracasso. Nesse sentido, a ideologia individualista ganhava um grande aliado, que fornecia uma suposta comprovação científica para fundamentar a crença no mito da igualdade de oportunidades (Patto, 1987).

No Brasil, a Psicologia Educacional nasceu, se desenvolveu e consolidou simultaneamente ao processo de constituição da própria Psicologia, sendo o espaço educativo um dos seus primeiros campos de aplicação prática (Barbosa e Souza, 2012). Patto (2003) conta que nesse período, início do século XX, o sistema educacional começava a se expandir e demandava contribuições de várias áreas do conhecimento para a constituição de escolas como instituições disciplinares. Os psicólogos, formados na Europa dentro de um modelo psicológico calcado nas ciências naturais e no conhecimento produzido em laboratórios, constituíam seu papel junto à educação por meio do fornecimento de conceitos de normalidade baseados na obediência civil e legitimação da manutenção da ordem a partir da naturalização da desigualdade. Ajudaram, portanto, no estabelecimento de uma organização política instaurada sem participação popular, que trazia como lema “Ordem e Progresso”, ao auxiliar o Estado na contenção das manifestações populares contrárias a essa nova organização.

A partir da década de 30, as mudanças no modelo econômico evidenciaram as exigências da modernidade capitalista com a crescente industrialização e urbanização do País. A necessidade de mão de obra qualificada demandava soluções para o problema do analfabetismo e a escolarização das massas. A Psicologia, então, era solicitada a resolver esses problemas, fornecendo métodos e técnicas de ensino, e a fundamentar teoricamente questões importantes da educação escolar. Foi um momento de efervescência da Psicologia Educacional com os estudos de Lourenço Filho, autor da Escola Nova, sobre testes de aptidão para a leitura (Marques, 1989).

Bock (2003) discute a cumplicidade ideológica que foi se estabelecendo entre a Psicologia e a Educação, principalmente a partir do Movimento da Escola Nova. Esse movimento se opunha à escola tradicional e seus métodos disciplinares e coercitivos baseando-se na ideia de uma natureza humana boa, porém corruptível. Dessa forma, entendia que cabia à instituição educativa fornecer um espaço livre com objetivo apenas de manter essa bondade e espontaneidade características das crianças. Precisavam, assim, de teorias de desenvolvimento e aprendizagem que lhes permitissem conhecer o desenvolvimento da criança e suas potencialidades. Essa demanda estimulou a produção da Psicologia: a elaboração de testes para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças; o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem; e a construção de saberes para dinamizar e qualificar o processo educacional.

A Pedagogia da Escola Nova, ao pensar a educação como processo natural de desenvolvimento de potencialidades existentes nos sujeitos, fortalecia as concepções

naturalizantes e agia no sentido de ocultar os aspectos sociais do desenvolvimento humano e a sua relação com a educação. A Psicologia contribuiu para esse projeto ao fornecer saberes e técnicas que auxiliavam a discriminação e segregação de quem não se desenvolvia de acordo com a norma, reforçando a ideia de natureza humana por meio de noções biologizantes que atribuíam aos educandos (e suas famílias) a responsabilidade exclusiva por seu destino. Está aí a cumplicidade ideológica de ocultamento do caráter social da educação estabelecida entre a Psicologia e a Educação (Bock, 2003).

Barbosa e Souza (2012) contam que foi nessa época que foram se estabelecendo os primeiros serviços de atendimento psicológico educacional no Brasil, coordenados por profissionais da Medicina e direcionados para uma psicologia clínico-médica adaptacionista e de ajustamento. O escolanovismo estava imbuído de teorias higienistas que visavam uma renovação escolar por meio da aplicação de medidas de caráter profilático, num claro olhar medicalizante sobre a educação. A Psicologia de então, com seus testes de inteligência, maturidade e prontidão para a aprendizagem, teve como papel principal diagnosticar os estudantes quanto a sua normalidade ou anormalidade e promover a divisão em classes e/ou escolas especiais para atendimento de suas necessidades especiais. Nesse sentido, era possível promover a Higiene Mental Escolar por meio de atendimentos terapêuticos dos chamados desviantes, anormais.

Por volta da década de 1960, a Psicologia Educacional no Brasil foi se aproximando da norte-americana, com seu perfil psicométrico, experimental e tecnicista (Meira, 2000). Essa influência foi consolidando a função da psicóloga como produtor de diagnósticos: testes e avaliações eram utilizados como prova da capacidade intelectual do alunado e atestavam, a partir de supostas características biológicas ou psicológicas, que tipo de pessoa merecia partilhar do espaço escolar (Andrada, 2005). Os psicólogos, antes distantes, fechados em laboratórios, se aproximaram cada vez mais das escolas com objetivos marcadamente adaptacionistas. Entretanto, apesar de próximos, esses profissionais se limitaram a fornecer teorias e aplicar seus conhecimentos, sem participarem efetivamente do espaço escolar e sem comprometimento com a realidade ou com a transformação do sistema educacional (Patto, 2003).

Com a regulamentação da profissão de psicólogo em 1962, houve a expansão dos cursos de formação desse profissional. Essa foi uma regulamentação marcada pela concepção da psicóloga centrada no caráter clínico e de profissional liberal, influenciada pelo modelo médico de atendimento individual ao cliente (Souza, 2009). Sobre esse período, Antunes (2003) conta que a formação teórica e prática não era suficientemente sólida e que não havia garantia de inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Com o Golpe Militar de 1964 e seu projeto de controle estrito sobre as escolas e os professores, por meio de um ensino extremamente tecnicista, simplificado e fragmentado, surgem novas velhas demandas à Psicologia. A atuação dos psicólogos nas escolas se deu no sentido de melhorar sua eficiência,

utilizando suas técnicas e testes para promover a ideologia adaptativa. Essa atuação foi muito criticada, por transmitir aos professores conhecimentos psicológicos com pouca fundamentação teórica e por trabalhar numa perspectiva clínica, focada no atendimento individual de crianças com problemas de aprendizagem (Antunes, 2003).

Patto (1987) ressalta a influência da Teoria da Carência Cultural ou da Privação Cultural na educação brasileira nos anos 70. Essa teoria, forjada no contexto dos movimentos reivindicatórios das minorias raciais dos EUA, teve nos testes e instrumentos de avaliação psicológica ferramentas para justificar a segregação e o acesso diferenciado às escolas. Os seus resultados eram utilizados para explicar as diferenças de rendimento acadêmico entre crianças de diferentes grupos raciais e níveis sócio-econômicos em termos de características biológicas, orgânicas e hereditárias. Eram as provas necessárias para legitimar a desigualdade na qualidade educacional: a partir da identificação das supostas incapacidades das crianças, planejavam-se programas psicopedagógicos específicos (Pandolfi et al., 1999). No Brasil, essa teoria ainda recebeu o incremento do mito da desnutrição, tornando-se a principal explicação da época para o fracasso escolar (Patto, 1990; Zucoloto & Patto, 2007).

Marques (1989) aponta uma quebra importante nas relações entre Psicologia e Educação nos anos 70: os psicólogos, recém emancipados, queriam interromper suas relações do passado com outras áreas do conhecimento, à procura de independência. Romperam principalmente com a Filosofia e a Pedagogia, perseguindo uma Psicologia julgada na época como mais científica, ou seja, mais alinhada ao positivismo. Dessa forma, distanciaram-se das questões pedagógicas, considerando-as exclusividade dos pedagogos, e focaram-se apenas no atendimento aos alunos com dificuldades escolares e na aplicação de testes para avaliação psicológica. Simultaneamente, os educadores cada vez davam menos importância à abordagem psicológica da educação. O movimento da Pedagogia da Libertação, influenciado pelas ideias de Paulo Freire, voltava-se para uma crítica sócio-política da educação. Afastava-se, portanto, da concepção adaptacionista, condenando a psicologização dos problemas educacionais (Marques, 1989).

Essas críticas quanto à atuação dos psicólogos nas escolas também começaram a partir dos próprios psicólogos, concentrando-se no chamado modelo clínico de atuação. Os profissionais que seguiam esse modelo realizavam suas ações “pautados por intervenções de natureza terapêutica e negligenciando atuações de caráter mais pedagógico e coletivo, como a contribuição para o processo de formação de professores” (p. 165). A mais severa delas se referia ao uso dos testes psicológicos e suas consequências na vida dos alunos ao localizar nos sujeitos a responsabilidade sobre os ditos “problemas de aprendizagem”, sem refletir sobre aspectos do sistema educacional que produziam essas dificuldades (Tanamachi, 2000). Esses testes se tornaram os grandes legitimadores da exclusão escolar, uma vez que, a partir dos diagnósticos produzidos, várias crianças eram encaminhadas para classes especiais, onde

recebiam um ensino que acabava por confirmar o diagnóstico já realizado e produzir a deficiência mental (Patto, 1990; Machado, 1994 e 2000).

A respeito desse período, Tanamachi (2000) afirma que a transição da década de 1970 para 80 trouxe uma produção que criou condições para uma crítica da atuação dos psicólogos nas escolas e uma revisão da produção teórica da área no Brasil. Essa autora aponta como fundamental para esse processo de revisão a obra de Maria Helena Souza Patto, “Psicologia e Ideologia (uma introdução crítica à Psicologia Escolar)”, originalmente publicada em 1984, como resultado de seu trabalho de tese de Doutorado pela USP em 1981. Foi uma obra que impactou a produção em Psicologia Escolar/Educacional com efeitos muito relevantes ainda hoje.

Esse trabalho concentra uma revisão da forma como a Psicologia atuou nas escolas ao longo da história, desvelando a ideologia que sustentou essa atuação e fornecendo bases para uma revisão teórico-crítica dessa história. Patto (1987) expõe o reducionismo do olhar psicológico sobre os fenômenos educacionais, demonstrando que o foco explicativo das dificuldades escolares recaía sobre as crianças e suas famílias, ignorando o fato de que essas dificuldades se constituíram no bojo das relações dentro da escola, impactadas por uma sociedade excludente e desigual. Sendo assim, a autora questiona a serviço de que/quem a Psicologia Escolar se colocava e conclui que esta pouco contribuiu para a melhoria da qualidade da escola e da sua função de beneficiar a todos, especialmente as classes populares (Souza, 2011).

Nas décadas de 1990 e 2000, essa perspectiva crítica foi extensamente divulgada e endossada pelos pesquisadores e profissionais da Psicologia Escolar (Barbosa e Souza, 2012). Colocava-se, portanto, um novo caminho para esse campo: a busca pela compreensão de seu papel social, de seus pressupostos e objetivos em relação à escola e seus membros. A partir disso, novas pesquisas fortaleceram esse percurso ao questionar “o papel da psicóloga, sua identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência numa sociedade de classes” (Souza, 2011, p. 230).

Entretanto, apesar desses questionamentos terem se demonstrado quase consensuais nos estudos das décadas de 1990 e 2000, percebe-se uma diversidade na sua compreensão e tradução em possibilidades diferentes para a Psicologia Escolar. Apesar de vários autores apontarem a necessidade de mudanças no sistema educacional, muitos o fazem a partir de referenciais teóricos diversos e, muitas vezes, conflitantes. Essa falta de consistência teórica dificulta o debate na área e, geralmente, na tentativa de superação da visão psicologizante da Educação, resulta na criação novos reducionismos, como o sociologismo (Meira, 2000). É essencial, assim, procurar noções mais abrangentes e dialéticas dos problemas educacionais e das especificidades das atribuições da Psicologia e da Educação, a fim de constituir intervenções no âmbito psicológico, porém com uma melhor compreensão da realidade escolar. Meira (2000)

ênfatiza a necessidade de cuidado teórico na produção científica e atuação em psicologia escolar, explicitando as bases teóricas dos conceitos e concepções adotados, uma vez que há ideologias expressas por trás desses conceitos que precisam ser reconhecidas.

Viégas, Asbahr e Angelucci (2011) denunciam apropriações superficiais da produção crítica que a descaracterizam e adaptam ao discurso hegemônico. Percebemos que a disseminação da crítica feita por Patto (1987) parece ignorar o fato de que essa obra foi construída com base em um referencial crítico, fundamentado no materialismo histórico dialético de Marx. Essa crítica, dissociada das suas bases, tem fundamentado trabalhos em Psicologia Escolar que não rompem de fato com os modelos tradicionais. Pelo contrário, essas apropriações travestem a produção crítica, adaptando-a às mesmas práticas e concepções tradicionais que a Psicologia realiza junto à Educação há séculos, dissociando-se da luta por um sistema educacional democrático e de qualidade. Por consequência, subvertem os ideais ético-políticos dos discursos apropriados e, ao invés de enfrentar os problemas da escola, apenas os contornam (Viégas, Asbahr e Angelucci, 2011).

Essa questão é discutida no estudo de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004). A partir de uma análise das teses e dissertações produzidas na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de 1991 a 2002, as autoras percebem a diversidade de conceitos e técnicas em trabalhos que tratam do fracasso escolar. Há trabalhos que partem da conceituação desse insucesso como problema psíquico; outros que culpabilizam professores ou família; até estudos que apresentam uma visão mais ampla da instituição, inserida em uma sociedade de classes, e das relações de poder estabelecidas nesse espaço. As autoras observam um crescimento no número de trabalhos com uma compreensão materialista histórica do fracasso escolar, porém esse referencial não se traduz na construção metodológica do trabalho, apontando para uma assimilação ainda superficial dessa teoria. Esse estudo demonstra que a produção em Psicologia Escolar tem se empenhado em novas formas de compreensão das questões educacionais, porém ainda existem muitos trabalhos que não rompem de todo com o modelo clínico-médico. A esse fato se acrescenta o problema de que, em estudos que pretendem realizar esse rompimento, nem sempre ele se efetiva, pela falta de familiaridade com novos modelos teórico-metodológicos.

Viégas, Asbahr e Angelucci (2011) realizam argumentação semelhante ao afirmar que o entendimento dos princípios ético-políticos, sobre os quais determinados conhecimentos se organizam, contribui para uma compreensão mais satisfatória sobre as consequências das intervenções psicológicas a partir de queixas escolares. Defendem a necessidade de buscar a raiz desses conhecimentos, que perspectivas teóricas os constituem e contextualizá-los, elucidando seus compromissos políticos. Seguem no sentido de destacar as propostas para o trabalho de psicologia junto à educação que apreendem dos estudos críticos de Patto (1990):

Atentamos para os anúncios que estas denúncias contêm: a necessidade de mudanças

substantivas da Educação, que só se realizarão com uma ampla discussão sobre os impeditivos históricos de uma educação verdadeiramente comprometida com os princípios democráticos; com o estabelecimento de relações entre pais, alunos e profissionais apoiadas em participação igualitária, não verticalizada, na gestão educacional; com remuneração digna aos educadores, desincumbindo-os das jornadas descomunais de trabalho; com formação de qualidade que permita a estes profissionais um giro para fora do olhar tecnicista, coisificante, por meio de uma análise crítica das bases em que se assentam suas crenças, suas opções teórico-metodológicas (p. 11).

Esses anúncios observados pelas autoras demonstram possibilidades de atuação em Psicologia Escolar de forma comprometida com a luta pelas transformações necessárias à construção de uma educação pública democrática de qualidade. Nesse sentido, é essencial empenhar-se a conhecer a realidade da escola de onde se originam as dificuldades de escolarização. Isso demanda que os psicólogos estejam em permanente estado de pesquisa e estudo sobre essa realidade e sobre a sua prática, em contato aprofundado com os diversos atores que constituem a instituição de ensino, a fim de assimilar os fenômenos educacionais de forma concreta, em suas continuidades e contradições. É essencial, portanto, que os psicólogos escolares busquem conhecer a fundo as políticas públicas de educação por meio do desvelamento das raízes históricas, políticas e conceituais que compõem o discurso oficial (Viégas, Asbahr e Angelucci, 2011).

Souza (2009) reafirma essa questão ao discutir que a construção de novas propostas para a Psicologia Escolar demanda novos modelos teórico-metodológicos que permitam um estudo dos fenômenos educacionais a partir dos processos que ocorrem no contexto escolar, superando a concepção de que apenas a criança tem que se adaptar à escola. A autora aponta o crescimento da corrente crítica de psicologia escolar nos últimos anos, por meio de trabalhos que pretendem: superar a responsabilização dos alunos e suas famílias pelos problemas da escola; formular novos instrumentos e práticas de avaliação psicológica e de apreensão da queixa escolar; e promover ações de formação de professores e profissionais de saúde. Cada vez mais se enxerga a escola como espaço de constituição de sujeitos, cumprindo políticas educacionais estabelecidas pelos interesses da sociedade. Ampliam-se os espaços de atuação para além da escola formal: em projetos sociais para diversos grupos etários, ações de promoção de saúde, organizações governamentais e não-governamentais. Esses novos espaços de atuação relacionam-se com o aumento da participação da psicóloga em políticas públicas e com a importância que o trabalho pelos direitos humanos tem conquistado na área.

Sendo assim, Souza (2017) aponta como elementos importantes para uma atuação norteada pelas contribuições teórico-metodológicas da perspectiva crítica: “compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar e

conhecimento das políticas públicas vigentes” (p. 36). A autora demonstra, ainda, a importância do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural para a efetivação de uma práxis emancipatória na área Escolar e Educacional, comprometida com a transformação da realidade concreta da escola e da escolarização, mesmo no âmbito de uma sociedade capitalista, desigual, preconceituosa e reprodutora do estado de coisas (Souza, 2017).

Souza, Ramos, Lima, Barbosa, Calado & Yamamoto (2014) realizaram um estudo de publicações dos anos 2000-2007 sobre atuação profissional de psicólogos na rede pública de educação de sete estados brasileiros de quatro regiões brasileiras (exceto Centro-Oeste). Essa análise revelou os passos que a Psicologia Escolar tem dado no Brasil a partir das mudanças de perspectiva incentivadas pelas produções críticas dos anos 80 e 90. Novas possibilidades de atuação têm sido cogitadas e executadas junto às escolas no sentido de apreender problemas de escolarização para além da psicopatologização; ampliar a compreensão sobre os processos de escolarização para além de suas limitações, visando possibilidades de transformação e mudança; buscar novos instrumentos de análise na escola; estabelecer diálogo e parcerias com profissionais de saúde de forma a superar o modelo clínico de atendimento às queixas escolares. Nas palavras das autoras:

De uma forma geral, a análise dos textos revelou elementos importantes para a intervenção da psicóloga na escola: a) compreender como se dão as relações em que a queixa escolar é produzida; b) entender a escola como o principal agente de inserção social; c) articular a história familiar com a história escolar; d) incluir os professores no processo de intervenção; e) pesquisar o contexto em que se produzem e manifestem os conflitos individuais; f) propor um espaço de escuta; g) excluir o foco colocado na “criança-problema”; h) valorizar a produção das crianças de um modo geral; i) propor intervenções breves; j) discutir as estratégias pedagógicas que são utilizadas pelos professores; k) realizar observações em salas de aula; l) trabalhar com os docentes; m) encontrar novas formas de avaliação e intervenção que rompa com o modelo individualizante (Souza et al, 2014, p. 134)

Assim, o reconhecimento da necessidade de considerar a complexidade do processo de escolarização estabeleceu a atuação junto às questões institucionais enquanto um novo lócus e um novo foco de trabalho para esse profissional. Dessa forma, tornou-se fundamental a compreensão de como as políticas públicas de educação atravessam a escola e o seu cotidiano, se materializam nas relações entre seus membros e se estes participam em sua concepção. Fica claro um compromisso com as finalidades da educação e um empenho na superação das explicações individualizantes para as causas do não-aprender (Souza et al, 2014).

Em estudo recente junto a psicólogos que atuam na Secretaria de Educação de SP, Souza, Gomes, Checchia, Lara e Roman (2016) puderam perceber de que maneira esses profissionais têm se apropriado da discussão acadêmica quanto às contribuições teórico-práticas da chamada

perspectiva crítica de psicologia escolar. A partir de entrevistas com psicólogos que demonstravam uma atuação identificada com os pressupostos teórico-metodológicos dessa perspectiva, foi possível perceber um aumento de experiências nela pautadas. Ao contrário de uma atuação tradicional, focada no estudante e na avaliação por meio de testes com fins de diagnóstico individualizado, observaram uma grande diversidade de estratégias de atuação, com foco no processo de escolarização como um todo e em seus diversos atores. A pesquisa demonstrou que, apesar de estarem muitas vezes limitados por condições adversas de trabalho, os psicólogos que atuam na educação demonstram maior compromisso com a efetivação do direito à educação pública e de qualidade a todos os estudantes (Souza et al., 2016).

Barbosa e Souza (2012) também abordam as atuais perspectivas de pesquisa, produção de conhecimentos e atuação em Psicologia Escolar orientadas por esse novo pensamento que se estabeleceu na área a partir das últimas décadas. Afirmam que as formas de trabalho se ampliaram bastante e fundamentam-se no compromisso ético-político com as questões educacionais e com a melhoria da escola a partir de uma prática simultânea junto ao coletivo e ao individual. Nesse sentido, procuram estratégias diversas para contemplar as necessidades das instituições, dos educadores, dos educandos e da comunidade escolar como um todo.

Entretanto, as autoras observam que, por mais que haja nos últimos anos uma identificação da Psicologia Escolar com esse novo pensamento, a influência do modelo clínico de atuação ainda é presente. O pensamento tradicional focado na criança com dificuldades de aprendizagem pode ser exemplificado pelo crescimento da Psicopedagogia e pela onda medicalizante, que tem permitido que fenômenos educacionais sejam explicados por diagnósticos médicos. As autoras percebem a partir dos anos 2000 um aumento de trabalhos focados no atendimento clínico às crianças que não aprendem e encaminhamento para diagnóstico e medicação devido a supostos transtornos neurológicos. O discurso educacional tem sido impregnado pela patologização e medicalização da infância e da adolescência, dos problemas de escolarização e do comportamento de inadaptação dos estudantes às escolas.

Dessa forma, analisaremos na próxima seção de que maneira a Psicologia Escolar tem compreendido a medicalização da educação e se posicionado frente a esse processo.

2.2 A Psicologia Escolar na crítica à Medicalização e à Patologização da Educação Superior

Conforme vimos na seção anterior, a crítica à lógica individualizante e reducionista de compreensão do fracasso escolar tem sido fundamental para a Psicologia Escolar brasileira. Esse conceito, sintetizado por Patto (1990), é apresentado em contraponto à noção individualizante dos problemas de escolarização representada pelos termos dificuldades ou problemas de aprendizagem. Esses termos representam o reducionismo no olhar da Psicologia sobre a escola, pois focam a problemática no aluno ou em sua família, geralmente aquelas das

camadas populares. A autora argumenta o fracasso escolar enquanto um fenômeno que se constitui no bojo das relações cotidianas na escola: nas práticas e diretrizes pedagógicas; nas relações estabelecidas entre gestores, professores, estudantes e comunidade; nas crenças desses professores sobre as possibilidades de aprendizagem de seus alunos; nas concepções que têm acerca das crianças negras ou das camadas populares. É, portanto, um produto social, não podendo ser descontextualizado de todas as relações – pedagógicas, institucionais, sociais, históricas e culturais – que o constituem.

Bock (2003) desvela a ideologia que está por trás do discurso científico que busca explicações individualizantes para o fracasso escolar, como desnutrição, carência cultural ou QI baixo, por exemplo. O que essas explicações têm em comum é o mito da igualdade de oportunidades e a ideia de natureza humana, que discriminam e segregam as pessoas que não se desenvolvem de acordo com a norma. Essa ideologia atesta que só os mais aptos e mais capazes obtêm sucesso, justificando assim a desigualdade social por diferenças individuais. Na escola, essa ideologia autoriza os profissionais a ignorar os determinantes escolares e políticos das dificuldades de escolarização, responsabilizando alunos mais pobres e suas famílias pelo fracasso que é da escola.

Nesse sentido, para compreender esse fenômeno, a psicóloga escolar deve empenhar-se no entendimento histórico e social, desvelando a realidade que está por trás dos problemas de escolarização. De outro modo, ao suprimir esses aspectos do processo educativo, legitima todo o processo de exclusão, segregação e humilhação do estudante que desvia da normalidade estabelecida (Patto, 1990). Por trás dessa lógica, está a noção de que a escola já se encontra no seu formato ideal, cumprindo os seus objetivos de maneira adequada, uma vez que os problemas não levam a um questionamento da sua qualidade, mas sim da capacidade dos alunos. A escola, currículos, estrutura administrativa, estratégias de ensino-aprendizagem, professores, condições de trabalho, relações interpessoais etc., permanecem inquestionados (Andaló, 1984; Souza, 2010).

Andaló (1984), em sua crítica ao modelo clínico de atuação, também inserida no chamado Movimento Crítico dos anos 80, já trazia a discussão acerca da patologização dos problemas de aprendizagem pela atribuição de diagnósticos às crianças que apresentam dificuldades de escolarização. A autora atentava para o fato de que essas concepções patologizantes vinculam a Psicologia Escolar com a saúde mental, fundamentando-se na lógica saúde *versus* doença para avaliar os conflitos escolares. É, portanto, uma visão médica que contribui para a noção de que os problemas escolares seriam resultado de patologias presentes nos alunos que apresentam dificuldades, cabendo à psicóloga, ou a outros profissionais, realizar intervenção terapêutica voltada para o ajustamento e adaptação dos alunos.

Machado (1994), nos primórdios dos trabalhos impactados pela perspectiva crítica, já questionava a relação direta entre distúrbios (físicos ou psicológicos) e o rendimento escolar.

Em uma pesquisa com crianças com diagnóstico de deficiência mental de uma instituição de Ensino Especial de São Paulo, denunciou a lógica da produção da exclusão por meio dos diagnósticos psicológicos. Sua intenção foi transferir o olhar para questões da escola e ouvir o que os alunos tinham para dizer sobre si e sobre a instituição. Pela criação de um espaço de diálogo livre e reflexivo, demonstrou a capacidade dessas crianças de aprender e de questionar seu diagnóstico e sua realidade escolar.

Esse estudo evidenciou, ainda, as implicações do processo de patologização. Os diagnósticos materializavam-se nas relações cotidianas estabelecidas na escola. A partir deles, determinavam-se estratégias educacionais voltadas para os alunos: redução de turma, acompanhamento de monitor, Ensino Especial, programas de educação compensatória, entre outros. Os diagnósticos, por sua vez, operaram consequências nas vidas desses estudantes, impossibilitando seu acesso a direitos sociais (Machado, 1994). Dessa forma, fica claro o seu caráter ideológico: as dificuldades, constituídas num sistema educacional falho, terminam por recair sobre supostas características orgânicas dos alunos e justificar o seu acesso a práticas educativas que apenas reafirmam e naturalizam essas dificuldades, mantendo o sistema intocado.

Assim, fica claro que a discussão acerca da patologização do fracasso escolar não é recente na Psicologia Escolar. Entretanto, mudanças sócio-históricas trazem elementos diferenciados para este momento. Segundo Souza (2010), novas tecnologias trouxeram para a Medicina, principalmente na genética e neurologia, possibilidades que foram significativas para uma retomada das explicações organicistas para questões escolares a partir do ano 2000. Ideais higienistas das décadas de 50 e 60 retornam com novas roupagens:

Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticações genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. Embora esses recursos da área da saúde e da biologia sejam fundamentais enquanto avanços na compreensão de determinados processos humanos, quando aplicados ao campo da educação retomam a lógica já denunciada e analisada durante décadas de que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual, do aprendiz, mas que as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político que transcendem, e muito, o universo da biologia e da neurologia. O avanço das explicações organicistas para a compreensão do não-aprender de crianças e adolescentes retoma os velhos verbetes tão questionados por setores da Psicologia, Educação e Medicina, a saber, dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtornos de déficit de atenção, com hiperatividade, sem hiperatividade e hiperatividade. (Souza, 2010, p. 63).

Dessa forma, atualmente, dificuldades com leitura e escrita, por exemplo, suscitam a

realização no estudante de exames médicos diversos que auxiliem no diagnóstico e posterior medicação e tratamento. Analisam-se áreas do cérebro, a história genética familiar ou mesmo a alimentação, todos de ordem individual. Não há, nesse processo, questionamentos à escola, ao sistema educacional como um todo (Souza, 2010).

Viégas, Asbahr e Angelucci (2011) discutem que, frente a essa situação, a psicóloga “tem sido chamado para emitir laudos, realizar avaliações ou implementar programas, buscando na criança as causas das dificuldades escolares” (p. 12), ou seja, mantendo o processo de psicologização ou medicalização da educação. Ao atuar dessa maneira, esses profissionais não oferecem elementos que fundamentem a prática do professor e, pelo contrário, o imobilizam, ao não promover a reflexão acerca da constituição social dos indivíduos, sobre a qual os processos e práticas escolares são determinantes. Essa atuação está profundamente marcada pela compreensão tradicional dos psicólogos acerca da intervenção psicológica e de seu foco. É uma compreensão que se baseia na ilusão de neutralidade e no desinteresse pelas relações entre micro e macro política. Nesse sentido, a atuação dos psicólogos frente às queixas escolares se dá no sentido de condenar, julgar e comprovar – nessa ordem, destacam as autoras – principalmente quando seu olhar clínico incide sobre membros das camadas mais pobres. Operam, portanto, sérias consequências sobre a vida das pessoas que confiam nesses profissionais e deles esperam, no mínimo, escuta e compreensão da sua versão da história (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011).

É fundamental, a partir do reconhecimento das implicações danosas do processo de patologização da educação, que psicólogos atuem no sentido de desculpabilizar as vítimas, reconhecendo e denunciando “os processos diários de desumanização presentes em nossas formas atuais de socialização, entre elas, a praticada pela escola” (idem, p. 14). Esse processo de culpabilização das vítimas se retroalimenta pela desumanização cotidiana que é, em si, produtora de sofrimento e acaba sendo diagnosticado como uma doença individual. Torna-se essencial reconhecer que os modos de vida atuais fazem as pessoas adoecerem, ainda que essa seja uma discussão pouco nova em vários campos da ciência (Angelucci, 2013).

Souza (2010) chama atenção para a perversidade constante no processo medicalizante, uma vez que seus promotores defendem o diagnóstico e o tratamento (geralmente medicamentoso ou por acompanhamento individual) desses supostos transtornos como um direito. Consideram indispensável que estudantes com supostas incapacidades orgânicas hereditárias sejam diagnosticados para que, a partir dessa identificação pelos médicos e posterior comunicação à escola e à família, sejam diferenciados e tratados como doentes no cotidiano escolar. A autora enfatiza, ainda, que toda essa situação tem acontecido num momento em que a educação brasileira tem obtido índices muito negativos em avaliações de qualidade, tanto nas escolas públicas quanto privadas. Além disso, segue em uma análise sobre as políticas de educação, impregnadas de noções neoliberais, demonstrando seu compromisso com os

interesses de segmentos hegemônicos da sociedade de classes de não melhorar, de fato, a qualidade da educação para as classes populares.

Frente a esse processo, a autora propõe que o trabalho da psicóloga escolar seja pautado pelo “compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais de educação. Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar” (Souza, 2010, p.65). Nesse sentido, entendemos que é fundamental que esse profissional esteja junto aos outros membros da escola na vivência e desses conflitos a fim de contribuir, com a sua especificidade, para a constituição de uma comunidade educativa participativa e igualitária na construção cotidiana do seu projeto político pedagógico (Chagas & Pedroza, 2013).

A Psicologia Escolar, portanto, tem visado novas possibilidades de atuação frente aos desafios colocados pela educação na atualidade. Algumas delas focam-se no enfrentamento à lógica medicalizante, buscando construir novas concepções e práticas que permitam mudanças na maneira de acolher a diversidade nas escolas. Exemplo disso é o trabalho de Souza (2014), a respeito da orientação à queixa escolar numa perspectiva não medicalizante. A autora propõe enxergar a queixa escolar como uma rede que envolve o estudante, a escola e sua família. Sendo assim, o atendimento a essa queixa não pode limitar-se à criança ou à família – como nas práticas patologizantes – mas também não pode limitar-se apenas à escola. O objetivo deve ser o de produzir o desenvolvimento e saúde mental de todos os integrantes da rede, inclusive implicando-se nela.

Souza (2014) estrutura sua proposta, no sentido de estabelecer contato direto e concreto com os participantes de sua produção, em alguns princípios: 1) construir espaço de expressão para uma comunicação significativa; 2) levantar a versão de cada autor sobre a queixa e promover reflexão sobre o que ela inclui; 3) favorecer a apropriação pelos autores do processo de produção da queixa, contextualizando-a; 4) identificar e fortalecer potências de cada autor, em contraponto ao imobilismo causado pelo discurso medicalizante de fortalecimento da internalização das incapacidades e faltas dos indivíduos envolvidos; 5) favorecer, nos encontros com esses atores, individuais e em grupo, a “circulação de informações, percepções, reflexões e versões referentes à queixa, seu processo de produção e sentidos, assim como a caminhos de superação da mesma” (p. 75). Dessa forma, essa proposta oferece possibilidades de intervenção em Psicologia Escolar contrárias ao aprisionamento e ao assujeitamento, voltadas a contribuir para a mudança das condições de produção do fracasso escolar. Entretanto, como Souza (2014) salienta, o atendimento e orientação à queixa escolar não se sobrepõe às perspectivas de atuação institucional, que visam à transformação estrutural do modelo de ensino, de seu funcionamento e das relações nos ambientes escolares.

Ainda que partam de uma construção multiprofissional, algumas possibilidades de

atuação da psicologia escolar nesse sentido podem ser vistas nas “Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde”, do Grupo de Trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Sociedade (Fórum, 2012). Essas Recomendações reúnem propostas voltadas tanto aos profissionais de educação quanto aos de saúde, a respeito do acolhimento aos problemas vivenciados nesses serviços por crianças, adolescentes, familiares e cuidadores. Em contraponto à lógica medicalizante, visam potencializar esses profissionais e os serviços em que atuam, no sentido de auxiliar o atendimento às necessidades de estudantes e usuários sem medicalizá-los. Propõem um trabalho em rede desses profissionais, em observância às suas distinções e aos seus papéis precípuos de educação e cuidado à saúde. Dadas as nossas finalidades neste trabalho, nos deteremos às Recomendações voltadas aos profissionais de educação, bem como àquelas que dizem respeito à articulação de redes.

As Recomendações voltadas aos profissionais de educação visam construir um olhar diferente para as dificuldades de escolarização, enquanto desafios. Refletem sobre o imobilismo da lógica da culpabilização – seja no estudante, no professor, na estrutura da escola ou no sistema educativo – buscando uma apreensão do processo educativo que permita a ampliação das ações e intervenções na escola, ao contrário de imobilismo. Assim, demonstram um entendimento de que, ao esmiuçar os desafios, é possível descobrir as potências e facilidades que trazem para a construção de soluções efetivas. Apontam para a necessidade de reflexão coletiva na escola, que envolva todos os seus membros na problematização e contextualização das dificuldades, uma vez que estas representam a manifestação de problemas construídos coletivamente nas relações cotidianas entre as pessoas. Ressaltam a procura pelas potencialidades de cada estudante ou profissional de educação, para além da ilusão de que a identificação de dificuldades auxilia o encontro das soluções – ou de quem as tenha.

Considerando essas ponderações, elencam as seguintes sugestões para que o espaço escolar se torne potencializador: a) “implicar a escola como um todo na construção de projetos pedagógicos”; b) “discutir e refletir sobre iniciativas e estratégias que deram certo”; c) “planejar estratégias em grupo”; d) “incentivar cada professor a contribuir com seu talento ou conhecimento”; e) “aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser”; f) “levantar o que os alunos querem aprender”; g) “oferecer experiências de aprendizagem”; h) “aprender a viver junto” (pp. 25-27).

Percebe-se, a partir dessas sugestões, uma percepção de que é no coletivo da escola, por meio do diálogo problematizador entre seus membros, que pode se desenvolver um maior aprofundamento sobre a situação e descobrir formas de solucioná-la. Esse diálogo tem a intenção de, inclusive, revelar potências e capacidades silenciadas no cotidiano, que nem sempre se manifestam nos contextos educativos tradicionais. É no encontro respeitoso e acolhedor com o outro, com o diverso, com o diferente de mim, que as possibilidades de superar

a lógica medicalizante se revelam em cada contexto.

Com relação às Recomendações de articulação dos profissionais de diferentes áreas em rede de serviços com vistas a construir práticas não medicalizantes, é incentivada a constituição de trabalhos em equipe multiprofissional, orientados ao diálogo e discussão em grupo dos casos. Recomenda-se o debate da temática da medicalização, relacionando com situações cotidianas atendidas pelos diferentes serviços, com destaque ao registro dessas discussões a fim de construir material de base para a atuação das equipes. No que diz respeito a estratégias para a constituição dessas redes, sugere-se como caminho o mapeamento dos diferentes serviços, instituições, órgãos gestores e grupos comunitários de um território. É fundamental conhecer as instituições e suas equipes e identificar projetos comuns entre os serviços a fim de dar os primeiros passos na constituição de rede. Além disso, as Recomendações destacam a importância de conhecer as políticas públicas por meio dos programas de governo e articular-se no sentido de constituir possibilidades de interferir em sua construção, seja por meio da participação – ou discussão junto à representação – em conselhos de direitos, órgãos de classe e sindicatos, ou pela constituição de grupos nas comunidades.

Apesar de ser mais discutida em relação à Educação Básica, a medicalização está presente em todos os níveis e modalidades educacionais. Dessa forma, fica evidente a necessidade de realizar pesquisas a respeito dessa questão, tanto para estudar de que maneira esse fenômeno tem se manifestado nas Instituições de Ensino Superior brasileiras, quanto para identificar o papel que os psicólogos escolares que atuam nessas instituições têm assumido frente a essa realidade. Sendo assim, será possível construir possibilidades para uma atuação desse profissional frente à medicalização da Educação Superior de forma não-medicalizante pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano na universidade.

2.3 Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior

A atuação da psicologia escolar na Educação Superior ainda tem sido pouco objeto de estudos e pesquisas e é considerada nova na área (Corrêa, 2011; Marinho-Araújo, 2016; Oliveira, 2011; Ressurreição & Sampaio, 2017; Sampaio, 2010; Silva, Pedro, Sicari, Callegari, Barbosa & Montesino, 2013). O contexto universitário geralmente é utilizado em pesquisas mais por conveniência do que necessariamente pela intenção de problematizar esse nível de ensino (Oliveira, 2011; Sampaio, 2010). A Psicologia Escolar atua, tradicionalmente, junto à Educação Básica. É pequeno o número de estudos que entendem as Instituições de Ensino Superior (IES) enquanto campo de atuação para esse profissional dentro das proposições teórico-práticas defendidas atualmente para a área (Marinho-Araújo, 2016).

O levantamento da produção científica sobre Psicologia Escolar e Educação Superior feito por Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) corrobora as afirmações anteriores. Os autores demonstram que a maioria desses estudos tem como foco o corpo discente e o processo ensino-

aprendizagem, estando mais voltados a investigar mudanças em características cognitivas ou afetivas dos estudantes ao longo do tempo. Portanto, as pesquisas a respeito da atuação do profissional dessa área junto ao nível Superior demonstram que essa atuação tem seguido a concepção individualizante das questões apresentadas no processo de ensino-aprendizagem de nível Superior, voltando-se ao atendimento ou acompanhamento individual a discentes que apresentam rendimento acadêmico insuficiente (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Marinho-Araújo, 2009; Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2011; Santos, Souto, Silveira, Perrone & Dias, 2015; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012).

A esse respeito, o estudo de Santos, Souto, Silveira, Perrone e Dias (2015), um levantamento de trabalhos sobre a atuação de psicólogos escolares na Educação Superior, esclarece que essa atividade tem se focado mais em atendimentos individuais aos discentes. Entretanto, as autoras concluem que, por haver relatos de práticas com professores e funcionários, além de um questionamento sobre o modelo tradicional de atuação, esse cenário passa por uma transição marcada pela busca por formas alternativas de trabalho. Essa mesma constatação aparece em outros estudos, que demonstram iniciativas de ampliação ações dos psicólogos escolares que atuam nesse nível de ensino para além do atendimento individual e atingindo membros dos outros segmentos da comunidade acadêmica (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Corrêa, 2011; Marinho-Araújo, 2016; Oliveira, 2011).

Um dos primeiros trabalhos a que tivemos acesso sobre atuação em Psicologia Escolar nesse nível de ensino foi o de Serpa e Santos (2001), um levantamento em 61 IESs brasileiras a respeito da existência de serviços de atendimento a universitários e da presença de psicólogos escolares neles. Os questionários respondidos pelas instituições participantes revelaram que a maioria dos psicólogos desses serviços trabalhava sozinho, ou independente dos outros profissionais de sua equipe, realizando orientação individual aos estudantes ou encaminhamentos. Ou seja, as autoras encontraram a realidade da atuação no tradicional modelo clínico da psicologia escolar. Apesar de fazerem algumas críticas à falta de atuação integrada nos casos de equipes multiprofissionais, Serpa e Santos (2001) demonstram uma concordância com essa forma de trabalho ao afirmar a importância desses serviços no “encaminhamento das dificuldades inerentes aos alunos” (p. 33) e ao defender que o acompanhamento psicológico dos estudantes é importante para melhoria de seu aproveitamento acadêmico e na sua formação integral. Ou seja, recorrem à responsabilização individual do estudante pelas dificuldades que encontram em sua vivência acadêmica, sem problematizar a totalidade do processo educativo que se realiza na instituição de Ensino Superior.

Ainda que bem mais recente, o estudo de Pinto, Faria, Pinto e Taveira (2016) traz essas mesmas concepções ao realizar um levantamento junto a estudantes universitários portugueses quanto às suas “necessidades de intervenção psicológica” (p. 460) percebidas como

“preocupações e necessidades pessoais, de carreira e de aprendizagem” (idem). Ao sondar essas necessidades, demonstram um entendimento de que o papel dos profissionais de Psicologia nas IESs é limitado ao apoio psicológico dirigido aos estudantes com vistas ao seu desempenho acadêmico, como pode ser percebido na seguinte afirmação “torna-se cada vez mais pertinente a prestação de serviços de Psicologia que permitiriam uma aproximação dos alunos às oportunidades de intervenção adequadas à sua formação, potenciando a sua empregabilidade” (p. 469). Relacionam seus resultados com outros estudos que demonstram o aumento dos problemas psicológicos severos nos estudantes, entretanto não fazem qualquer reflexão sobre a instituição de ensino, o processo educativo realizado, nem sobre as políticas públicas ou a realidade da Educação Superior daquele país.

O estudo de Bisinoto & Marinho-Araújo (2015), um mapeamento dos Serviços de Psicologia das IES brasileiras e suas atividades, apresenta questionamentos às perspectivas mais tradicionais de atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Seu mapeamento permitiu verificar que esses profissionais compõem equipes, principalmente com pedagogos, de forma geralmente direcionada ou exclusiva aos discentes. Existem, porém, serviços que demonstram tentativas de ampliação dessas ações no sentido de um trabalho preventivo-institucional. Dessa forma, as autoras defendem a necessidade de elaborar um modelo de atuação específico para esse nível de ensino, empreendimento ao qual se dedicam tanto neste estudo quanto em outras publicações (Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo, 2016; Oliveira, 2011). Torna-se relevante para este projeto de pesquisa, assim, conhecer essas elaborações.

Marinho-Araújo (2009) propõe uma ampliação do trabalho da psicóloga escolar na Educação Superior para três dimensões de intervenção: a) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais, b) Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos e c) Perfil do estudante. A autora explica que a primeira dimensão relaciona-se com uma atuação voltada à assessoria da gestão institucional e participação na elaboração e revisão do Plano de Desenvolvimento Institucional; participação na recepção de novos docentes e funcionários; atuação em programas de formação continuada de professores e funcionários; e acompanhamento da autoavaliação institucional. A segunda dimensão engloba ações da psicologia escolar voltadas a colaborar com a análise das diretrizes curriculares para o trabalho pedagógico; acompanhar o processo ensino-aprendizagem considerando as diretrizes curriculares nacionais; e contribuir para a análise e revisão de Projetos Pedagógicos dos Cursos, a fim de apoiar o processo de desenvolvimento de competências discentes. A última dimensão contempla a promoção pela psicóloga escolar de discussões acerca do desenvolvimento adulto; desenvolvimento de pesquisas sobre o perfil dos estudantes; e elaboração de estratégias de verificação do desenvolvimento de competências por parte dos estudantes.

Em trabalho mais recente, Marinho-Araújo (2016) revê esse modelo, acrescentando a essas três dimensões de intervenção, mais dois eixos de ação da psicologia escolar na Educação

Superior: 1) mapeamento institucional e 2) escuta psicológica. O primeiro se refere à análise dos diversos aspectos que compõem a realidade da instituição em que a psicóloga se insere, sendo uma ação permanente que acompanha a psicóloga em seu trabalho e a ele oferece suporte. Consiste de uma análise ampla, sistemática, dinâmica e contínua, por meio de técnicas e ações diversas, dos seguintes elementos da IES: conjuntura histórica, econômica, política e social; documentos, como políticas, normas e diretrizes pedagógicas; práticas acadêmicas e rotinas pedagógicas, projetos e tendências educacionais, estrutura e dinâmica da organização temporal e espacial das atividades; concepções de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e avaliação subjacentes a essas práticas. O segundo remete à escuta psicológica dos diversos membros da instituição “com o objetivo de fomentar processos de implicação dos profissionais quanto à mediação do desenvolvimento pessoal dos estudantes visando o sucesso acadêmico” (Marinho-Araújo, 2016, p. 206) no sentido de “ouvir e compreender a singularidade das demandas, mas também de investigá-las e questioná-las, buscando, com lucidez, gerir a intersubjetividade presente nas relações” (idem). A autora oferece, portanto, uma compreensiva elaboração quanto à atuação da psicologia escolar nesse nível de ensino.

Orientada por Marinho-Araújo, a pesquisa de Oliveira (2011) segue caminho semelhante às de sua orientada ao propor-se a construir uma proposta voltada às IESs de criação e estruturação de Serviços de Psicologia. Para a autora, o objetivo geral desses serviços deve ser o de prestar apoio à IES na promoção do processo educativo, mais especificamente dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, no sentido de potencializar o desenvolvimento dos sujeitos e da instituição. Propõe um perfil profissional para os psicólogos escolares que comporão esses serviços, orientações quanto ao seu funcionamento e atividades a serem realizadas, agrupadas em três dimensões interdependentes: 1) gestão institucional; 2) gestão acadêmica e 3) desenvolvimento do estudante. Oliveira (2011) defende que o estabelecimento de um modelo viabiliza a definição de princípios e metas a partir dos quais é possível estabelecer um perfil profissional, inclusive para orientar processos seletivos.

Entendemos que é necessário construir possibilidades de atuação da psicologia escolar na Educação Superior e, inclusive, essa é uma questão orientadora deste projeto de pesquisa. Entretanto, nos questionamos se a melhor forma de fazê-lo é no sentido da elaboração de modelos pré-definidos, que chegam a delimitar um perfil profissional. A partir da nossa compreensão de Psicologia e de Educação, defendemos que o trabalho da psicóloga escolar se dá na convivência cotidiana com os membros da instituição no sentido da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. É claro que essa não é uma convivência qualquer, já que traz em si as especificidades da formação da psicóloga e de seu olhar e propostas para a educação. Entretanto, o sentido dessa inserção está na valorização do encontro, desse estar junto aos outros membros da comunidade a fim de orientar-se pela realidade da instituição. Sendo assim, é fundamental a construção de uma proposta sobre possibilidades e caminhos potenciais que,

desde que bem fundamentada em princípios teórico-metodológicos e ético-políticos, possa realizar-se a partir da vida institucional concreta.

Outras concepções de atuação em psicologia escolar na Educação Superior têm baseado estudos de diferentes autores e grupos da área. Exemplo disso é a dissertação de mestrado de Corrêa (2011), realizada a partir de sua própria prática como psicóloga escolar de uma IES, que traz possibilidades de compreender o papel teórico-prático desse profissional voltado para uma atuação conjunta com os diversos atores institucionais. A autora percebe como elementos importantes desse trabalho a mediação de conflitos entre os membros da comunidade universitária, a formação de professores e servidores técnico-administrativos, a construção em conjunto com os servidores da apreensão de seu papel como educadores. Para isso, ressalta a importância desse profissional conhecer a realidade social, leis que se relacionam com sua prática e contexto de atuação e, principalmente, a si mesmo e às pessoas com quem partilha seu cotidiano de trabalho. Essa dissertação traz importantes contribuições para a atuação da psicologia escolar na Educação Superior, ao enfatizar a necessidade de abertura para experimentar um processo de transformação pessoal e profissional e de dar condições ao outro e, a si mesmo, de desenvolver sua autonomia.

A pesquisa sobre a atuação da psicologia escolar na Educação Superior voltada para a formação de professores universitários de Zavadski e Facci (2012) também oferece outro ponto de vista. As autoras propõem que essa formação seja realizada por meio do estudo do desenvolvimento psicológico dos estudantes, com foco na fase adulta. Entretanto, ponderam sobre as dificuldades de realização dessa proposta frente a um modelo educativo conteudista e fragmentado, que reproduz a alienação pela via do pragmatismo. As autoras afirmam primar pela emancipação humana e ressaltam a necessidade de a psicóloga escolar ter clareza sobre que indivíduo deseja formar. Por fim, colocam que a intervenção da psicóloga na Educação Superior pode ser ainda mais ampla ao trabalhar no nível institucional, colaborando para a elaboração de diretrizes para a formação universitária e em políticas educacionais.

Outro estudo desse mesmo grupo de pesquisa, a respeito da prática da psicóloga escolar no Ensino Superior, é o de Moura e Facci (2016), focado na questão do fracasso escolar. A partir de entrevistas com 13 psicólogos escolares que trabalham nesse nível de ensino, encontraram como realidade uma atuação majoritariamente exclusiva ao público discente das universidades, focada em intervenções individuais, principalmente aconselhamento ou psicoterapia breve, voltadas à diminuição da evasão estudantil. Críticos a essa realidade, os autores apresentam, com base na Psicologia Histórico-Cultural, algumas propostas de atividades em psicologia escolar que poderiam contribuir para a superação do fracasso escolar: “o trabalho junto aos alunos monitores; a atividade de recepção aos calouros; a atuação junto a movimentos estudantis; e a mediação e intervenção com gestores, coordenadores de curso e professores” (p. 510). Compreendem que essas ações permitiriam a construção de um modelo crítico e

emancipador de atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior.

Entendemos os avanços que as atividades propostas por Moura e Facci (2016) trariam em relação à realidade encontrada em sua pesquisa, porém ponderamos que, apesar de ampliarem o foco da atuação, continuam majoritariamente voltadas aos estudantes. Os próprios autores afirmam, no final do artigo, a necessidade de estudos que explorem e sistematizem outras possibilidades de atuação, principalmente com relação ao trabalho de psicólogos escolares junto a gestores, coordenadores de curso e professores das IESs. Em nossa concepção, a proposta dos autores poderia ser bastante enriquecida por uma compreensão do próprio papel da Educação Superior para além da apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, mas para uma convivência e uma experiência humana de formação em uma instituição que cumpre um papel social.

Percebemos que essas ideias se fazem presentes no relato de experiência de Silva, Pedro, Sicari, Callegari, Barbosa e Montesino (2013), que consiste de um estágio supervisionado em Psicologia Escolar voltado ao acolhimento e orientação aos estudantes ingressantes no curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, com vistas a contribuir para uma formação menos tecnocrática e mais crítica, reflexiva e emancipatória. Em sua proposta, a Arte está posta como um eixo estruturante para ações de acolhimento, orientação e integração universitária realizadas no âmbito de uma disciplina oferecida no primeiro semestre do curso. Essas ações, pensadas no sentido de uma formação efetivamente humana, demonstram uma compreensão da amplitude da experiência que envolve a formação universitária, contemplando, além dos conteúdos, vivências de cultura e lazer a partir de uma convivência na comunidade acadêmica. Assim, as autoras apontam caminhos para uma atuação de psicólogos escolares nas universidades, fundamentadas numa compreensão dos estudantes enquanto sujeitos em sua totalidade e do papel social da universidade frente às demandas da sociedade brasileira.

A partir dos estudos aqui apresentados, é possível perceber que a atuação em psicologia escolar nas IESs tem sido marcada pelas mesmas concepções discutidas em relação à Educação Básica. Existe a intenção de superar o modelo clínico-médico tradicional por meio da ampliação das ações a outros segmentos da universidade, com foco mais ampliado sobre a instituição, bem como a tentativa de elaboração de modelos de atuação que sistematizem e ofereçam orientações aos profissionais que estão se inserindo a cada dia nas universidades brasileiras. Dessa forma, apesar da especificidade desse nível de ensino, as mesmas questões que se colocam à Psicologia Escolar de maneira geral têm atravessado a prática profissional nesse contexto. Nesse sentido, a patologização da educação faz-se presente nesse nível de ensino, ainda que não tenha sido especificamente problematizada nos estudos apresentados.

No levantamento bibliográfico realizado, entre os artigos que traziam reflexões sobre a medicalização da educação, encontramos apenas dois estudos que remetem à Educação Superior (Corrêa & Baierle, 2011; Leite & Oliveira, 2015). Este último, apesar de oferecer uma reflexão

importante sobre a questão de gênero no ensino de Medicina, tem a questão da medicalização apenas como pano de fundo dessa discussão. O trabalho de Corrêa e Baierle (2011) trata desse nível de ensino ao realizar pesquisa com estudantes de graduação de uma IES privada do Rio Grande do Sul que declararam utilizar psicofármacos para obter melhor desempenho acadêmico. Os autores realizaram uma reflexão aprofundada e um questionamento ético sobre as formas de existência dos sujeitos, suas relações com os outros e consigo, tentando compreender a função desempenhada por essas drogas frente às escolhas e aos modos de vida das pessoas. Esse artigo traz grandes contribuições para pensar a medicalização na Educação Superior, ao discutir o abuso de drogas para aumento da produtividade acadêmica mediante as exigências de uma sociedade capitalista.

Não foram encontrados estudos que tratem mais especificamente do papel da psicóloga, em especial da escolar, frente à medicalização da Educação Superior. Fica clara a necessidade de realizar pesquisas a respeito dessa questão, tanto para estudar de que maneira esse fenômeno tem se manifestado nas IESs brasileiras quanto qual o papel que os psicólogos escolares que atuam nessas instituições têm assumido frente a essa realidade. Assim, será possível construir possibilidades para uma atuação desse profissional que contribua para uma Educação Superior de qualidade a partir da valorização da diversidade do desenvolvimento humano na universidade.

Realizar essa discussão demanda clareza a respeito da concepção de Educação Superior e de Universidade que se pretende defender. Nesse sentido, torna-se necessário pesquisar o histórico e realidade desse nível de ensino no Brasil e buscar compreender as políticas públicas que o fundamentam. É isso que pretendemos fazer no próximo capítulo.

Capítulo 3 – Educação Superior e Universidade – histórico, UnB e políticas públicas de Educação Superior

Propor possibilidades de atuação em Psicologia Escolar frente à medicalização da Educação Superior demanda um conhecimento desse nível de ensino, das políticas públicas referentes a ele no Brasil e do histórico da instituição universitária na qual este trabalho se realiza. A intenção deste capítulo, portanto, é de levantar alguns marcos da história das universidades – e da UnB em particular – na expectativa de que esse olhar retrospectivo possa auxiliar tanto a nossa compreensão da Educação Superior brasileira no presente quanto embasar uma atuação em psicologia escolar que contribua para a defesa da universidade pública, gratuita, de qualidade, democrática, voltada para uma formação humana e comprometida com as necessidades, desafios e potencialidades da nossa sociedade.

Nesse sentido, dividimos o capítulo em quatro seções. Na primeira fazemos um apanhado geral da história da instituição universitária no mundo e no Brasil, especificamente, e das principais transformações por que passou ao longo dos séculos para chegar ao formato contemporâneo. Em seguida, buscamos resgatar o projeto original da Universidade de Brasília, com suas propostas e sentidos voltados para uma reestruturação da Educação Superior brasileira, trazendo o seu contexto de fundação e trajetória histórica para a compreensão do seu sentido original e que percurso a trouxe à realidade presente. Na terceira parte pretendemos analisar as principais políticas públicas de Educação Superior dos anos recentes que afetam o cotidiano das universidades públicas federais no Brasil. Por fim, começamos a estabelecer as bases da nossa concepção de universidade que fundamentarão este trabalho.

3.1 Histórico das Universidades no Mundo e no Brasil

As primeiras universidades foram criadas na Europa, por volta dos séculos XI e XII, como reunião de antigas corporações de professores e estudantes, frente à necessidade de se afirmar em sua unidade e adquirir personalidade jurídica. Essas corporações eram centros de estudo urbanos criados pelo interesse crescente por uma instrução superior e pelas obras filosóficas gregas. A unificação e institucionalização dessas corporações veio de uma necessidade de regulamentação de suas atividades e direitos, além de reconhecimento perante as autoridades no contexto das cidades de então. Surgiram enquanto formas inéditas de organização da cultura e de transmissão do conhecimento em meio a movimentos de sedução pela filosofia e da necessidade de criar para esse pensamento um novo domicílio (Campos, 2001).

A universidade, enquanto instituição social, tem uma vinculação permanente com o momento histórico e a sociedade a que pertence. Sua sobrevivência ao longo dos séculos demonstra sua grande capacidade adaptativa a contextos políticos, econômicos e religiosos bastante diversos. Desde os modelos medievais de Paris e Bolonha, vários outros se sucederam,

passando pela universidade renascentista, as da reforma e contra-reforma, a bonapartista, a humboldtiana, além das suas numerosas derivações que compõem o quadro universitário contemporâneo. Mesmo com as frequentes transformações, de maneira geral mantém-se uma continuidade de significado enquanto instituição autônoma que produz e transmite a cultura de forma crítica por meio da pesquisa e do ensino (Trindade, 2012).

Os modelos de universidade napoleônico (ou profissional) e o humboldtiano (ou de pesquisa) são considerados modelos clássicos de universidade, por serem mais influentes para os formatos das instituições contemporâneas (Morosini, 2011). Entretanto, Sguissardi (2011) adverte que, apesar desses modelos ditos clássicos com frequência servirem de referência e parâmetro institucional, pouca correspondência real poderia ser encontrada entre as instituições francesas ou prussianas e as atuais. São conceitos, portanto, genéricos cuja definição provoca muito desacordo entre aqueles que os estudam. Feito o alerta, é importante neste trabalho compreender de que maneira essas referências têm sido conceituadas.

O modelo napoleônico adveio de transformações na tradicional Universidade de Paris, uma das primeiras instituições a se formarem na Europa. Era uma instituição que conquistou bastante primazia dado o prestígio adquirido por seus mestres no século XII, a proteção oferecida pelos reis da França e o apoio do papado, que lhe cobrava zelo com a ortodoxia dos ensinamentos (Campos, 2001). Fechada durante a Revolução, foi substituída por faculdades profissionais independentes umas das outras cuja finalidade era formar os quadros necessários ao Estado (Trindade, 2012). A principal intenção dessas mudanças era eliminar as heranças do antigo regime e criar uma formação em conformidade com a nova ordem social. Sob controle estrito e supervisão do Estado, o modelo napoleônico de universidade se caracteriza por ausência de autonomia, forte profissionalização e especialização (Sguissardi, 2011).

A Universidade de Berlim foi instituída na Prússia como reação ao imperialismo francês e constituída a partir das ideias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher. Em um contexto de necessidade de recuperação do tempo perdido na industrialização e afirmar sua independência cultural e científica em relação aos seus vizinhos e adversários, primou pela liberdade de pesquisar, aprender e ensinar. Estabeleceu como princípio a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, primando pela produção do saber e a formação livre (Sguissardi, 2011). O modelo humboldtiano é conhecido como universidade de pesquisa (Morosini, 2011).

Na América Latina, o modelo universitário transferido da metrópole para os territórios coloniais foi o das universidades tradicionais da contra-reforma ibérica. Serviram de principal referência para as colônias espanholas a Universidade de Salamanca (de 1218) e a Universidade de Alcalá de Henares (de 1499), que refletiam forte influência do tradicional padrão das faculdades de Teologia, Direito Canônico, Artes e Medicina (Trindade, 2012). A primeira universidade do território colonial espanhol foi a de Santo Domingo, fundada em 1538.

O caso das colônias portuguesas foi bastante diferente. Ao contrário de realizar uma exportação de suas universidades tradicionais de Coimbra e Lisboa, Portugal preferiu manter o monopólio da formação superior e ofereceu grande resistência às iniciativas de criação de instituições de ensino superior no Brasil. Incentivou a ida de uma ínfima minoria de brasileiros para diplomação em Portugal, “formando assim uma elite colonial laica, com perfil jurídico e homogênea ideologicamente” (Trindade, 2012, p. 95), “a serviço da corte e dos interesses dos proprietários de terras, dos senhores de escravos e da burocracia estatal” (Sguissardi, 2017, p. 148). Dessa forma, o ensino superior no Brasil demorou dois a três séculos a mais que outros países do continente para se iniciar.

Com a Proclamação da República, permaneceu a resistência do governo federal às propostas de criação do ensino superior brasileiro. Entretanto o movimento de criação de universidades foi deslocado para os estados, surgindo, portanto, universidades como instituições livres de curta duração (Fávero e Lima, 2011). Não há muito consenso entre os estudiosos do tema quanto a qual foi a primeira universidade de fato no Brasil. Almeida Filho (2008) afirma que existe uma polêmica quanto à fundação da primeira universidade no Brasil em seu sentido pleno, e não como mera junção de faculdades isoladas, entre a Universidade do Paraná, em 1912, a Universidade do Amazonas, em 1909 e a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, a mais aceita como pioneira pela história oficial. Já Sguissardi (2011) julga que as primeiras experiências de universidade aconteceram de forma precária em Manaus (1909) São Paulo (1910) e Curitiba (1912) e a primeira universidade criada no Brasil foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, seguida pela de Minas Gerais em 1920, deixando a USP em terceiro lugar, em 1934.

Fávero e Lima (2011), após um extenso estudo histórico em fontes documentais, estabelecem que a primeira instituição universitária criada pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro em Decreto de sete de setembro 1920, sendo posteriormente reorganizada e institucionalizada como Universidade do Brasil, em 1937. Menos importante do que atestar de fato qual dessas instituições detém o título de inaugural é perceber, em meio a essas discussões, o contexto de instabilidade e inconstância em que o ensino superior brasileiro foi iniciado.

Essas primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil foram praticamente transplantes ou adaptações primitivas das instituições européias consideradas referências até hoje. Entretanto, não só de importações de modelos prontos se fez a história das universidades brasileiras. A busca por uma identidade nacional foi característica principal do projeto de Anísio Teixeira para a Universidade do Distrito Federal (UDF), que marcou significativamente a história da educação no país. Em 1934, enquanto Secretário de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira reuniu intelectuais da época para o projeto da UDF e os desafiou a pensar um ensino universitário a partir dos princípios da educação democrática. O resultado

foi um projeto cujas pretensões inovadoras e revolucionárias provocaram a exoneração, perseguição e ameaça de prisão de Anísio.

A UDF foi concebida com grande clareza do sentido e das funções da universidade e bastante originalidade em um papel renovador para o ensino superior brasileiro. Com ênfase no ensino e pesquisa, havia uma preocupação com a promoção e disseminação cultural não só para seus alunos ou comunidade acadêmica, mas para toda a sociedade brasileira:

a cultura brasileira se ressentia, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostis e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber (Teixeira, 1998, p. 40).

Dessa forma, a importância dada à formação de indivíduos com domínio do saber historicamente acumulado para compor os quadros necessários e os ofícios úteis não suplantava a atenção à premência de se criar um ambiente de saber que facilitasse a participação de todos na formação intelectual da experiência humana (Fávero, 2011). Fica clara a elaboração de Anísio quanto à função social da universidade, sua importância como fonte para a própria constituição da sociedade e criação da identidade nacional. A universidade se constitui, portanto, tanto em locus de investigação e produção de conhecimento quanto do desenvolvimento da nação, como um núcleo de formação intelectual do País. Nas palavras do educador:

a função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (Teixeira, 1998, p. 35)

Entendendo a universidade como indispensável para a existência autônoma de um povo, o exercício da liberdade e a autonomia universitária eram uma exigência para sua concretização (Fávero, 2011). Em um contexto político autoritário e de inquietação e perseguição política, a UDF existiu por apenas quatro anos e se configurou em utopia vetada, apesar de ser uma

experiência universitária fecunda (Morosini, 2011). Nessa experiência estão as bases do que viria a ser, na década de 1960, o projeto original da Universidade de Brasília.

3.2 O Projeto Original da UnB e a sua Interrupção

O projeto original da Universidade de Brasília foi idealizado no contexto político do final dos anos 1950 e início dos 60, auge das ideias e políticas identificadas com o Nacional Desenvolvimentismo. Nessa época, a UNE, com apoio de acadêmicos vinculados a universidades e instituições científicas, encabeçava discussões a respeito da necessidade de uma Reforma Universitária como parte das Reformas de Base (Sguissardi, 2011). Num cenário em que o movimento estudantil se via bastante politizado e organizado ao ponto da realização de uma greve nacional, a importância da reforma do Ensino Superior alcançou amplos setores da sociedade. As principais bandeiras desse movimento reformista eram a democratização do acesso, a extinção da cátedra vitalícia, autonomia universitária, compromisso social e co-governo nos órgãos colegiados (Trindade, 2012).

A UnB foi inicialmente idealizada por Lúcio Costa, como parte de seu Plano Piloto para a cidade planejada. Uma universidade, enquanto lócus de criatividade e estímulo intelectual, o auxiliaria em seu intento de criar uma capital que fosse um centro de difusão cultural para o País, não apenas uma sede de governo. Apesar de inicialmente rejeitar a ideia, o presidente Juscelino Kubistchek seguiu com a proposta e convidou o educador Anísio Teixeira, responsável pela formulação do Plano Educacional de Brasília, a formular o anteprojeto da universidade a ser apresentado ao Congresso. Ocupado com o Plano Educacional, Anísio Teixeira convidou Darcy Ribeiro, com quem trabalhava no INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁶, e lhe deu liberdade para pensar um novo formato institucional retomando suas ideias quanto a um novo modelo de Educação Superior para o Brasil (Salmeron, 2007).

Darcy Ribeiro tornou-se, então, o líder de uma grande articulação para conceber e implementar esse projeto, que passou por várias incertezas até sua concretização. O projeto original da UnB foi debatido e construído por acadêmicos e cientistas brasileiros de diversas áreas, inclusive em uma sessão especial da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) dedicada à futura UnB (Salmeron, 2007). Seu principal objetivo era constituir um pensamento universitário voltado à promoção da cultura nacional e investigação dos problemas brasileiros a fim de desenvolver soluções adequadas e originais (Trindade, 2012). A ideia era criar uma universidade que tivesse “o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber,

⁶ Renomeado em 1972 como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em 2001 passou a ter o nome atual de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

pensar o Brasil como problema” (Ribeiro, 1986, p. 5). O clima era de muito otimismo e idealização em torno da construção de uma experiência a se tornar referência para todo o País (Salmeron, 2007).

A UnB foi planejada, portanto, com base em uma análise das dificuldades das universidades brasileiras, e na tentativa de superá-las, em um contexto de profunda esperança sobre a constituição de novas políticas educacionais para o País. Estava atrelada a um projeto de sociedade para o Brasil, voltada para o desenvolvimento do seu povo, suas necessidades e potencialidades. Ribeiro (1995) afirma que não havia precedente no Brasil em que se inspirar, afinal não existia aqui nem propriamente uma tradição universitária ainda. Para ele, a tarefa inicial dos planejadores da UnB era realizar um diagnóstico e uma crítica da universidade brasileira até então e, a partir daí, delinear as alternativas de estruturação da nova proposta. Esse diagnóstico levou à constatação da precariedade das nossas IESs e sua completa incapacidade de atender aos requisitos exigidos para a constituição de uma universidade para a nova capital do País. Desse cenário, foi desenhado um modelo original para a UnB enquanto casa da cultura brasileira “capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio” (p. 132).

O modelo da UnB contemplava, assim, a preocupação com a busca por soluções para os problemas da sociedade brasileira. Dessa forma, foi constituída uma IES comprometida em sua essência com a pesquisa, o estudo nos mais diversos campos do saber e com a divulgação científica, técnica e cultural, demonstrando uma nova compreensão da função da universidade. Essa compreensão está clara na Lei nº 3.998/1961 (Brasil, 1961), que trata da instituição da Fundação Universidade de Brasília, em seu artigo 10, que estabelece que UnB deverá empenhar-se no estudo dos problemas econômicos, sociais e culturais do Brasil. Seria uma universidade, portanto, voltada para o desenvolvimento autônomo do País, como pode ser visto nas próprias palavras de Ribeiro (2012):

Por muitos anos estivemos na condição dos índios xavantes, que, ao aprenderem a utilizar machados de aço, não mais puderam prescindir deles e se viram atados a seus fornecedores. Agora que já produzimos aço, telefones, penicilina e com isso muito acrescentamos à nossa autonomia, caímos em novo risco de subordinação, representada pela dependência de normas e de saber técnicos. Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas aqui instaladas se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos do estudo de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por esse caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus cientistas e técnicos (p. 17).

Para isso, a universidade contaria, de acordo com o artigo 14 da mesma Lei (Brasil, 1961), com autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. Haveria, ainda, um novo modelo de organização universitária. Sua principal diferença estava em uma

macroestrutura tripartida de Institutos Centrais de Ciências, Letras e Artes dedicados ao cultivo e ao ensino do saber fundamental; de Faculdades Profissionais, devotadas à pesquisa e ao ensino nas áreas das ciências aplicadas e das técnicas; e dos Órgãos Complementares, que prestariam serviço à comunidade universitária e à cidade (Ribeiro, 1995, p. 154).

Sendo assim, a UnB se constituía sem cátedra vitalícia nem faculdades superiores, sendo organizada em centros por grandes áreas do conhecimento e com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral (Almeida Filho, 2008). Era um projeto totalmente diverso das universidades clássicas que até então eram importadas da Europa sem qualquer relação com a realidade brasileira.

A organização proposta para a UnB permitiria aos estudantes maior abertura e participação na composição de seus próprios planos de estudo. Não haveria necessidade de inscrição inicial em curso predeterminado. O discente teria liberdade para construir uma trajetória particular, inclusive elaborando seu próprio programa acadêmico em novas áreas que se criariam a partir do entrecruzamento das já existentes. A proposta visava criar oportunidades para o estudante “fazer-se herdeiro do patrimônio cultural humano no plano das ciências, das letras e das artes” (Ribeiro, 1995, p. 156). A UnB representaria, assim, o centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o País. Para Ribeiro (2012), era necessário permitir aos brasileiros realizar as suas potencialidades há séculos limitadas. Essa noção de universidade politizada demandava liberdade e autonomia perante qualquer coação externa sob o risco de engessamento ideológico. Reivindicava a formação de uma nova mentalidade, o desenvolvimento dos protagonistas das mudanças sociais necessárias que interviriam na realidade com propósitos libertários (Longo, 2014).

Fica clara, portanto, a valorização ao desenvolvimento autônomo do estudante na universidade, com liberdade para decidir os caminhos da sua formação. Essa autonomia não era, entretanto, sozinha, mas autonomia com os outros, uma vez que havia na proposta a previsão de orientação acadêmica aos estudantes, por parte dos professores, ao longo da sua permanência na universidade. Além disso, o projeto original da UnB abrangia uma concepção de vivência universitária, uma preocupação com a convivência entre estudantes e professores das mais diversas áreas entre si e a comunidade brasiliense. Em seu discurso de recebimento do título de Doutor Honoris Causa da Universidade Brasília, Darcy Ribeiro falou sobre como se deu essa convivência no início da UnB:

aquela convivência alegre, aquele espírito fraternal, aquela devoção profunda ao domínio do saber e a sua aplicação frutífera. Éramos uns brasileiros apaixonados pelo Brasil,

prontos a refazê-lo como um projeto próprio, que fosse a expressão da vontade dos brasileiros (Ribeiro, 1995, p. 19).

A mesma questão pode ser percebida em outro de seus escritos sobre os primórdios da UnB:

Os meses e anos seguintes [à abertura da UnB] foram inesquecíveis para quem teve o privilégio de participar deles, como professor ou como estudante. Foi toda a floração de uma universidade que se inventava a si mesma à medida que crescia, dentro de um ambiente incomparável de criatividade e de convivência grata e solidária (Ribeiro, 1995, p. 130)

O que pretendemos destacar nesses trechos é como essa maneira de se pensar a universidade proporcionava uma convivência afetiva entre os membros da comunidade acadêmica. É condizente com a própria ideia de espírito universitário, de pensar livre, de construir um percurso pelo conhecimento historicamente acumulado a partir do próprio interesse e do desejo por esse saber, atrelado a uma relação com a realidade da vida concreta. Ressaltava-se, dessa forma, a comunidade universitária como um espaço de desenvolvimento, encontro, diálogo, afetividade e prazer nesse processo de apropriação dos conhecimentos significativos da cultura. Por trás do projeto original da UnB existia toda uma concepção de vida, para além da formação técnico-científica:

Assinale-se, ainda, que essa estrutura dará oportunidade de constituir-se um verdadeiro campus universitário. Quando estiverem em funcionamento os diversos institutos Centrais, todas as Faculdades e órgãos auxiliares, alunos e professores viverão numa comunidade efetivamente universitária. O estudante de Medicina fará uma formação científica básica junto com o de Engenharia, por exemplo, nos mesmos institutos Centrais; residirá na mesma casa com colegas que seguem os mais diversos cursos: com eles praticará esportes e frequentará os centros recreativos e culturais da Universidade. Os Museus, o instituto de arte, a Biblioteca Central, a rádio Universidade de Brasília funcionarão como centros de integração que, além de suas funções específicas, permitirão constituir um lastro de experiência cultural básica para todos os que passem pela Universidade, qualquer que seja a carreira que abracem.

Mestres inteiramente devotados ao ensino e à pesquisa, convivendo com seus alunos no campus comum, comporão o ambiente próprio à transmissão de experiência, não apenas por meio de atividades curriculares como, ainda, através do convívio e da interação pessoal, com o que se poderão plasmar mentalidades mais abertas, mais generosas e mais lúcidas. (Ribeiro, 2012, pp.25-26).

Essa concepção contribuía, inclusive, para desenvolver uma atenção a todos os elementos dessa vivência: moradia, alimentação, cuidados de saúde, assistência social, atividades culturais e de lazer. Nesse sentido, o projeto original englobava enquanto órgãos complementares da

universidade: biblioteca, rádio, editora, museu, casas de cultura para ensino de línguas e literatura de diversos países, um auditório com capacidade para grandes eventos internacionais, centro educacional com escolas de Educação Básica, centro recreativo e cultural, um Estádio Universitário, Centro de Assistência Médica e Odontológica e uma Casa Internacional para abrigar os estudantes estrangeiros no setor de habitações pensado para os estudantes e professores. Fica clara, portanto, a compreensão de que a formação de nível superior demanda uma estrutura que extrapola as de ensino, pesquisa e extensão, contemplando as necessidades da vida dos universitários.

É evidente, entretanto, que a Universidade de Brasília mudou significativamente ao longo de seus mais de cinquenta anos, principalmente devido ao golpe de 1964. A universidade foi invadida várias vezes, teve estudantes e professores presos, reitor e vice-reitor destituídos e substituídos por militares e chegou a perder 79% do seu quadro docente (Ribeiro, 1995). A dinâmica institucional da UnB foi fortemente atacada por ações desmobilizadoras e repressivas e passou a ser tratada como domínio militar, tendo sido quase fechada (Salmeron, 2007). O projeto de Darcy Ribeiro foi profundamente desconfigurado pela ditadura militar brasileira tendo sido abruptamente interrompido com apenas dois anos de idade. Entretanto, como o próprio autor afirmou em sua visita à universidade após o exílio, nem tudo se desfez:

A UnB é uma utopia vetada, é uma ambição proibida, por agora, de exercer-se. Mas permanece sendo, esperando, como a nossa utopia concreta, pronta a retomar-se para se repensar e refazer, assim que recuperarmos a liberdade de definir o nosso projeto como povo e a universidade que deve servi-lo (Ribeiro, 1995, p. 132).

O autor demonstra que, apesar de todas as intervenções e descaracterizações profundas, as intenções iniciais da UnB subsistem enquanto utopia concreta, no espírito dos estudantes e dos professores que guardam relação com suas propostas originais, que há de ressurgir naqueles que a reencarnarão em liberdade e dignidade. A tentativa de realização dessa empreitada foi feita a partir da redemocratização com a posse em 1985 do primeiro reitor eleito democraticamente, Cristovam Buarque, reincorporando simbolicamente os professores que participaram da demissão coletiva no início da tomada militar da UnB (Oliveira, Dourado e Mendonça, 2011). Esse período de reconstrução da UnB foi marcado pela perspectiva de reconstrução do próprio País após a ditadura militar. Entretanto, dada a crise econômica que se abateu no Brasil paralelamente à abertura democrática, foram anos de subfinanciamento, graves problemas administrativos, crise de autoridade, desvalorização social e manifestações por meio de longas e frequentes greves de estudantes, docentes e servidores (Almeida Filho, 2008).

3.3 Políticas Públicas de Educação Superior no Brasil: Neoliberalismo e Iniciativas de Reestruturação e Democratização

Nas duas seções anteriores os aspectos históricos levantados sobre as IESs brasileiras demonstram uma série de incertezas e turbulências no percurso de sua constituição. Nesse percurso de aproximadamente um século, o nosso sistema de Ensino Superior adquiriu complexidade e grande diversificação em suas várias configurações jurídicas e organizacionais (Trigueiro, 2003). Entretanto, considerando que até 1945 só existiam cinco universidades no País, fica evidente o grau de novidade desse tipo de instituição. Além disso, as universidades representam apenas 8,2% do número de IESs no Brasil, apesar de concentrarem 53,3 % do total de matrículas, de acordo com o último censo (INEP, 2018). Temos um sistema de Educação Superior centralizado, privatizado, diversificado, elitista e excludente que, apesar de parecer grande, é pequeno frente às proporções do País (Ristoff, 2011). Para compreender as políticas públicas de Educação Superior no Brasil é fundamental conhecer essas peculiaridades e suas implicações para a qualidade desse sistema.

A lei universitária de 1968, em pleno violento regime militar, estabeleceu novos padrões de regulação acadêmica e administrativa: extinção das cátedras, por meio da instituição do Departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; criação dos colegiados de curso; definição de regras para a carreira docente, baseada no mérito acadêmico; estabelecimento de normas para o ingresso dos estudantes, pela reformulação dos vestibulares; associação do ensino à pesquisa; introdução de novas atividades acadêmicas, como extensão e ensino especial; regulamentação da organização de cursos (Macedo, Trevisan, Trevisan & Macedo, 2005; Trigueiro, 2003). Implementada de forma autoritária, antidemocrática e centralizadora, com base em muita repressão política às instituições universitárias, foi extensa e profunda, inserindo medidas de natureza transformadora (Macedo, Trevisan, Trevisan & Macedo, 2005). Foi uma resposta às pressões da classe média, representada pelo Movimento Estudantil, com influências do modelo da UnB e do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), simultaneamente às interferências da USAID (United States Agency for International Development). Essas interferências foram bastante criticadas, principalmente pelos estudantes politizados e intelectuais de esquerda, por sua tentativa de impor o padrão do ensino superior norte-americano e de estabelecer uma educação despolitizada, voltada à qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho (Trigueiro, 2003).

A reforma de 1968, identificada com o modelo humboldtiano de universidade de pesquisa, foi responsável pela modernização das universidades públicas, com a implantação de políticas de desenvolvimento de Ciência e Tecnologia (CAPES, CNPq e FINEP), expansão da pós-graduação, qualificação e profissionalização dos docentes, mas também pela ampliação desordenada das instituições de ensino superior privadas:

Quando do golpe civil-militar de 1964 eram apenas 142 mil os estudantes da educação superior, para uma população do país de 80 milhões de habitantes. Desses, 61,6% estudavam em IES públicas e 38,4%, em IES privadas. Passados 10 anos de Ditadura Civil Militar, as matrículas cresceram 559,8%, para quase um milhão, entretanto, com inversão dos índices de matrículas públicas e privadas: em 1974, havia 36,5% de matrículas nas IES públicas e 63,5% nas IES privadas (Sguissardi, 2017, p. 148).

Com a redemocratização do País, a discussão sobre as mudanças necessárias ao Ensino Superior na década de 1980 foi marcada pelo processo constituinte culminado com a Constituição Federal de 1988. O debate acerca dos modelos de universidade sofreu fortes influências dos princípios de democracia e desenvolvimento que estavam em cena naquele momento, trazendo a ideia de universidade como dever do Estado. Nessa concepção, houve a valorização da produção de conhecimento de forma integrada ao ensino e da formação de profissionais competentes e críticos, o respeito à autonomia universitária e à liberdade de pensamento e, principalmente, a defesa da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão (Sguissardi, 2011).

Com o estabelecimento da visão neoliberal de educação no País, por meio dos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, a retirada do Estado da garantia dos direitos sociais trouxe consigo uma drástica diminuição do financiamento público. Defendia-se a noção de que os países economicamente abalados deveriam canalizar seus recursos para a Educação Básica, que supostamente daria maior retorno social do que a aplicação de recursos no Ensino Superior. Aliada a isso, a noção do conhecimento e do Ensino Superior como bem antes privado que público, passível de regulamentação no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), fundamentou a abertura para um processo desenfreado de expansão de IESs privadas, especialmente as com fins lucrativos (Sguissardi, 2011). Consolidou-se, assim, um dos sistemas de Educação Superior mais privatizados do mundo (Ristoff, 2011), ultrapassando ao final da década de 1990 os 80% de instituições privadas (INEP, 2002).

Em 1996, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promoveu significativa flexibilização da Educação Superior e o surgimento de outros modelos universitários, provocando um aumento da diferenciação institucional e uma expansão acelerada nesse sistema (Morosini, 2011). Entretanto, essa expansão se deu apenas quantitativamente, uma vez que à expansão do número de vagas não foi associada melhoria na qualidade de ensino (Almeida Filho, 2008). O perfil da maioria dessas instituições é caracterizado pelo modelo neoprofissional ou neonapoleônico, também chamado de escola profissional ou universidade de ensino, sendo que as universidades de pesquisa, ou neohumboldtianas – com ensino aliado à pesquisa, pós-graduação consolidada e maioria de professores doutores com dedicação exclusiva – vão sendo descaracterizadas pela criação de fundações privadas dentro das IESs

públicas e pela adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração universitária (Sguissardi, 2011). Estabelece-se, portanto, a noção de educação como serviço – e não como direito.

A filósofa Marilena Chauí nos auxilia a compreender melhor os efeitos desse desmonte das políticas públicas de Educação Superior. Chauí (2003) situa esse processo no âmbito de uma reforma de Estado marcada pelo liberalismo, que fundamenta a designação da educação como serviço não exclusivo do Estado, junto com a cultura e a saúde. A principal consequência dessa reforma para a Educação Superior é a concepção de universidade como organização, ao contrário de instituição social, como foi idealizada desde os seus primórdios. A autora explica que, na segunda concepção, a universidade é entendida como prática social que se funda no reconhecimento público de sua legitimidade e atribuições, enquanto instituição diferenciada. Dessa forma, adquire autonomia perante outras instituições sociais e estrutura-se por regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A organização, ao contrário, está definida por uma prática social determinada pela sua instrumentalidade, ou seja, refere-se ao conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular, balizados pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego desses meios para alcançar seu objetivo particular. Sendo assim, enquanto administração, está organizada sobre as ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Chauí (2003) analisa as diferenças entre essas duas concepções da seguinte forma:

A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (p. 6).

Nesse sentido, a autora demonstra como a universidade se distancia da sua função social, algo que era estruturador, como pôde ser visto acima, da proposta de Darcy Ribeiro para a UnB. Chauí (2003) ressalta as implicações da concepção de universidade como organização: perda da autonomia, regência por contratos de gestão, avaliação por índices de produtividade, exigência de flexibilidade enquanto capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas. Ao estruturar-se por estratégias e programas de eficácia organizacional, fica caracterizada pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos, definindo-se por normas e padrões completamente alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

Conseqüentemente, mostra a autora, a sua função de formação e pesquisa vão sendo esvaziadas e precarizadas, uma vez que a docência é vista como transmissão de conhecimentos por professores recrutados por serem pesquisadores promissores de algo muito especializado – ou por contratos temporários precários de quem não é pesquisador – e a pesquisa é transformada em cálculo de meios para soluções parciais, imediatas e eficazes para problemas e obstáculos locais, ou seja, em posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa, em delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle. Dessa forma, a docência se esvazia do que seria o seu principal sentido: a formação. A pesquisa, por sua vez, resta carente de pensamento, descoberta, inventividade, criatividade e, principalmente, enfrentamento ao estado de coisas. A organização não tem tempo para a reflexão crítica dos conhecimentos instituídos e suas possibilidades de mudança ou superação, focando-se na fragmentação competitiva pautada pela ideia de produtividade e avaliada em termos de custo benefício. A universidade perde, assim, seu próprio sentido enquanto instituição republicana inseparável da ideia de democracia e democratização do saber (Chauí, 2003).

A ampliação do sistema de Ensino Superior brasileiro via privatização não se refletiu, entretanto, em aumento de matrículas, uma vez que as universidades públicas eram ocupadas pelas elites e a clientela das particulares não podia pagar por elas (Almeida Filho, 2008). O cenário da Educação Superior brasileira no início dos anos 2000 demandava, portanto, uma agressiva política de democratização do acesso e permanência. Foi nesse sentido que foram pensadas as políticas dos governos Lula e Dilma nos últimos anos, a partir do reconhecimento do papel estratégico das universidades públicas no desenvolvimento social, econômico e cultural (Ristoff, 2011).

Esses governos promoveram o aumento do financiamento público do Ensino Superior, com incremento de 100% dos recursos investidos; valorização dos profissionais das IFES, por meio da aprovação do plano de carreira para os servidores técnico-administrativos e aumento das contratações tanto de servidores quanto de docentes; aumento do sistema público de Ensino Superior, através da abertura de novos cursos, criação de novas universidades federais e novos campi, além de melhorias nas estruturas já existentes; desenvolvimento da pós-graduação e do ensino, pesquisa e extensão, mediante a realização de um agressivo programa de formação de mestres e doutores; e a democratização desse nível de ensino pela interiorização das IESs públicas, pelo estímulo à abertura de vagas noturnas, pelo estabelecimento de ações afirmativas e políticas extensas de assistência estudantil (Ristoff, 2011; 2014; 2016).

É nesse contexto que se implementa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007). Esse Programa teve por objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior e consolidar a uma política nacional de expansão desse nível de ensino. Transformou-se em um dos principais responsáveis pelas mudanças nas universidades públicas brasileiras:

o Reuni foi uma iniciativa extremamente exitosa em muitas frentes, não só pela duplicação do número de vagas públicas e gratuitas ofertadas, não só pela interiorização promovida, não só pela retomada dos concursos para docentes e técnicos depois de anos de esvaziamento e restrições, não só pela expansão das verbas de custeio e capital, permitindo a construção de novos prédios e laboratórios e a manutenção da estrutura existente, mas principalmente pela recuperação da autoestima institucional e a reafirmação da centralidade do sistema universitário público (Ristoff, 2016, p. 24).

Esse autor pondera, entretanto, que o REUNI não conseguiu promover de maneira satisfatória a reestruturação da graduação no que tange à flexibilização dos itinerários formativos. Ele conta que não foram poucas as universidades que realizaram tentativas de inovação curricular, por exemplo, com bacharelados e licenciaturas interdisciplinares. Entretanto, essas inovações encontraram rejeição e obstáculos tanto dentro das instituições quanto no Ministério da Educação. Enquanto as primeiras demonstraram sua resistência a mudanças em concepções historicamente imobilizadas, o segundo ofereceu amarras burocráticas e lentidão tanto na análise de experiências de inovação tecnológica em metodologias e práticas de ensino e pesquisa, quanto no reconhecimento de saberes adquiridos em estruturas não formais de educação (Ristoff, 2016).

Ao contrário de Ristoff (2011; 2014; 2016), Sguissardi (2011) não vê mudanças entre as políticas públicas de Educação Superior da década de 1990 e as dos anos 2000, mas sim continuidade entre elas:

Se tomados como parâmetros da configuração do “sistema” universitário brasileiro herdado do octênio governamental anterior, as políticas diretoras da economia, do desenvolvimento, da ação social e, especificamente, da educação superior, traduzida na legislação aprovada no atual governo, pode-se em termos gerais afirmar que não se verifica nenhuma mudança significativa no amplo espectro desse “sistema”. Contrariando até as menos otimistas expectativas, o que se tem verificado é a continuidade, senão o aprofundamento, em alguns casos, das políticas vigentes no octênio anterior (Sguissardi, 2011, p. 286)

Esses programas foram criticados, ainda, por terem consolidado uma expansão da Educação Superior pública sem a devida correspondência entre o incremento das vagas discentes e do corpo de servidores docentes e técnico-administrativos. Além disso, desaprovou-se o aligeiramento do ensino, representado pela flexibilização de currículos e pelo uso da Educação à Distância, num processo de certificação de larga escala (Mancebo, Vale & Martins, 2015). Esses foram os principais motivos das greves de professores das IFES, no início desta década, por melhoria das condições de trabalho e da qualidade na expansão universitária, com duras críticas ao REUNI, principalmente em relação ao quadro insuficiente de pessoal nas universidades e à estrutura física insatisfatória.

Fica claro, portanto, que há profundas discordâncias na avaliação das mais recentes políticas públicas de Educação Superior implantadas no País, um debate que é fundamental reconhecer neste trabalho. Ao longo desta pesquisa, será possível perceber que o cotidiano da Universidade de Brasília demonstra de maneira evidente que essas políticas promoveram mudanças significativas em termos de expansão e democratização, principalmente no que tange às cotas raciais e ao debate no interior da universidade de qual seria o público alvo das IFESs brasileiras. Não cabe aqui ainda antecipar essas considerações, que serão feitas de maneira mais aprofundada mais adiante, entretanto não é possível seguir sem um posicionamento, dado que este não é um trabalho que se baseia numa compreensão de neutralidade no papel do pesquisador.

Para isso, traremos mais alguns elementos dos estudos sobre o impacto dos recentes programas de inclusão na democratização dos campi brasileiros, sintetizados em Ristoff (2016). O pesquisador, que esteve diretamente envolvido na construção e implantação dos programas dos governos Lula e Dilma para Educação Superior, investigou os questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) referentes aos seus três primeiros ciclos completos, cobrindo o período de 2004 a 2013. Ao unir essas informações com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstrou as mudanças promovidas por esses programas sobre o perfil atual do estudante de graduação em termos de renda familiar, origem escolar (pública ou privada), raça/cor dos estudantes, escolaridade dos pais e condição do estudante trabalhador. O estudo é bastante amplo e envolve mais elementos do que cabe aqui analisar, porém evidencia o quanto essas políticas têm alterado o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação, representando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pai sem escolaridade. Aponta como desafios para novas políticas a continuidade da expansão do sistema público de Educação Superior, a realização de melhorias nas condições de permanência dos estudantes de graduação e a urgência de promover as mudanças necessárias no Ensino Médio público, sem o que a Educação Superior não poderá se expandir (Ristoff, 2016).

A respeito das críticas à expansão da oferta de vagas no Ensino Superior e do receio da comunidade e da sociedade brasileira quanto à impossibilidade de expandir sem comprometer a qualidade, Ristoff (2016) afirma:

Lamentavelmente, escapa à maioria de nós a percepção de que preocupar-se só com a qualidade, sem pensar em quantidade, significa a preservação de um sistema elitista e excludente! O estranho é que quando a expansão do setor privado veio beneficiar a classe média, o campus público fez de conta que a questão não era com ele; quando, no ano passado, a renúncia fiscal tornou viável a concessão de bolsas para dezenas de milhares de jovens pobres, no mesmo setor privado, não foram poucas as vozes que deixaram claro o seu protesto; agora que a democratização quer dar um passo adiante para atender aos

mais carentes, no espaço público, o campus público se escuda na autonomia e se esconde atrás da qualidade. E assim, democratizar o campus público permanece, no campus público, ironicamente um tabu. A menos que consigamos mudar esta cultura, grande parte do esforço pela recuperação da centralidade da universidade pública e gratuita torna-se sem sentido (Ristoff, 2011, p. 30).

É fato que o sistema de Educação Superior brasileiro ainda tem muito a avançar no sentido de realmente concretizar as políticas necessárias para a melhoria da sua qualidade como um todo. Ainda são necessárias ações radicais e profundas para superar a realidade de privatização e elitização desse sistema; a concepção gerencial das universidades como organizações; a falta de inovação curricular, metodológica e das práticas de ensino e pesquisa; a avaliação institucional em termos quantitativos, por meio da produtividade acadêmica; o desmonte da autonomia universitária, entre outros desafios que carecem de maior enfrentamento. A questão que ressaltamos em relação a essas políticas educacionais é que promoveram explícita abertura de um novo ciclo de valorização da universidade federal como prioritária para a consolidação da Educação Superior como bem público e direito de todas as pessoas.

Esse ciclo foi duramente interrompido pelo golpe de 2016 (Sguissardi, 2017). Exatamente pelo seu sentido democratizante, as IFES foram uma das primeiras instituições a sofrer cortes, interrupções e sérios retrocessos na guinada conservadora de retirada de direitos trazida pelo governo Temer. Enquanto esta pesquisa está sendo desenvolvida, diariamente nos defrontamos com o esfacelamento das políticas públicas de Educação Superior, iniciado com cortes nos investimentos, suspensões e alterações dos principais programas em andamento. O maior exemplo recente dessa destruição é o Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES, de 01/08/2018, que contém Nota do Conselho Superior da Capes ao Ministro da Educação a respeito do corte orçamentário previsto para o próximo ano, com sérios impactos sobre os programas de fomento dessa agência, como a suspensão de todas as bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado do País (CAPES, 2018). O cenário atual, após as eleições, é ainda mais alarmante, dados os anúncios de priorização do ensino à distância desde a Educação Básica e a grave perseguição política às universidades. Apesar da preocupação, não é possível nos aprofundar nessa discussão aqui, uma vez que ainda estão se descortinando as decisões políticas que comporão o novo cenário da Educação Superior brasileira.

3.4 Em Busca da Concepção de Universidade que Queremos

No presente momento de instabilidade, torna-se ainda mais fundamental a defesa da Educação Superior como direito de todas as pessoas e a luta pela expansão do seu sistema por meio da valorização da universidade pública, gratuita, de qualidade, democrática, voltada para uma formação humana e comprometida com as necessidades, desafios e potencialidades da

nossa sociedade. Neste momento, visaremos construir as bases da concepção de universidade que pretendemos ter como fundamento para este trabalho.

Um dos nossos principais pontos de partida é o projeto original da UnB, em sua confluência entre as ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e de tantos outros acadêmicos da época que sonharam juntos uma universidade realmente brasileira. Vários elementos que compõem aquele modo de pensar essa instituição nos parecem adequados ao momento presente: a flexibilidade curricular, principalmente no que tange à possibilidade de permitir ao estudante construir a sua própria trajetória acadêmica a partir de seu interesse; a ideia do ciclo básico, para compor conhecimentos mínimos comuns de nível superior para todos os estudantes, que partilham a sua formação independente da certificação final pretendida; a valorização da convivência acadêmica como fundamental para que as atividades de ensino e pesquisa sejam impregnadas do prazer pela liberdade de pensar o que motiva cada um, tendo a realidade social concreta como guia de problematização; a noção de interdisciplinaridade na formação, com integração das Unidades Acadêmicas, evidenciando o espírito da universidade enquanto unidade na diversidade; a noção da estrutura necessária para promover essa totalidade da experiência universitária, abrangendo para além de ensino e pesquisa, cultura, esporte, lazer, assistência médica e odontológica; a visão de que todos esses serviços necessários à vivência plena da comunidade acadêmica devem também servir à sociedade, ao mesmo tempo em que são campo fértil de ensino e pesquisa; a ênfase à formação humana, indissociável das demandas da sociedade e de uma visão soberana do País.

Entendemos, porém, que o ideal não seria simplesmente retomar o projeto original da UnB da maneira como foi concebido então. O momento histórico atual traz novas demandas para pensar o formato dessa instituição. Políticas públicas recentes, como o REUNI, propiciaram possibilidades de colocar os avanços do sistema de Ensino Superior brasileiro no rumo da democratização. Transformações ainda mais profundas e estruturais são necessárias. Nesse sentido, as propostas do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, construídas a partir de seus estudos sobre a universidade, suas crises e possibilidades, trazem incrementos às possibilidades de pensar uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública. O principal elemento que guia essa reforma é um projeto de país resultante de um amplo contrato político e social, no qual essa instituição cumpre um papel fundamental. Santos (2008) propõe a sua democratização radical como resposta positiva às demandas sociais, dando fim à história de exclusão de grupos sociais e seus saberes por tanto tempo executada pelas instituições de nível superior mundo afora. Evidencia-se em sua elaboração o papel da universidade pública na definição e resolução coletiva dos problemas sociais.

Para o autor, uma universidade só existe quando engloba graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Todos esses elementos precisam compor uma articulação dinâmica a fim de cumprir sua função social na construção de uma sociedade mais coesa e igualitária, no

aprofundamento da democracia, na defesa da diversidade cultural e na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental. Entretanto, nenhum desses elementos pode estar orientado para atividades rentáveis com intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários para a universidade, sob o risco de privatização, ainda que parcial e pontual. As atividades universitárias devem estar prioritariamente voltadas para as demandas sociais e não as do capital, ou seja, atenta às necessidades de grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado a seu serviço.

A democratização do acesso é um tema tratado com muito cuidado pelo autor, contemplando uma série de ações e iniciativas frente às diversas formas de exclusão e discriminação construídas historicamente. Santos (2008) defende a concessão de bolsas de permanência para estudantes das classes trabalhadoras, sem a necessidade de devolução desse valor, porém com contrapartida de trabalhos em atividades universitárias. Afirma que a discriminação étnicorracial precisa ser enfrentada por meio de medidas específicas com programas de ação afirmativa que contemplem, além do acesso, o acompanhamento acadêmico e atenção às taxas de abandono. Com relação à democratização, o autor traz uma questão fundamental nem sempre abordada: a necessidade de questionar a universidade em seu todo, repensando não só seu público, mas também a importância de democratizar os conhecimentos que fazem parte do fazer acadêmico. Essa questão relaciona-se à ideia da ecologia de saberes, definida por Santos (2008) da seguinte forma:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (p. 76).

Essa concepção enfatiza a indispensabilidade da universidade assumir seu papel histórico na desqualificação, ou até destruição, de conhecimentos não-científicos, o que contribuiu para a marginalização de grupos sociais que dispunham apenas dessas formas de conhecimento. Dessa forma, o compromisso dessa instituição com a sociedade demanda o reconhecimento da validade desses saberes e não apenas dos científicos, enfrentando o que o autor chama de injustiça cognitiva, que sustenta a injustiça social. Esse movimento auxilia a universidade a converter-se num espaço realmente público onde esses grupos sociais podem participar ocupando novos lugares para além de apenas o de aprendizes (Santos, 2008).

Concretizar essas mudanças demanda que a universidade, além de colaborar para a construção de uma sociedade mais democrática, se constitua, também, enquanto instituição verdadeiramente participativa. É necessário debater a sua própria composição no espaço público e criar formas de organização que viabilizem a tomada de decisões democráticas por parte de toda a sua comunidade. A universidade precisa ser discutida constantemente em sua vivência

cotidiana, num exercício diário de diálogo de seus membros entre si e com a comunidade. Deve ser um espaço público privilegiado de debate aberto e crítico.

Nesse sentido, consideramos fundamental trazer a seguinte reflexão de Marilena Chauí:

O paradoxo consiste em que a universidade – lugar onde todas as coisas se transformam em objetos de conhecimento – não consegue colocar-se a si mesma como objeto de conhecimento e inventar os procedimentos para a pesquisa de si mesma. Diante da universidade, os cientistas e pesquisadores parecem tomados pela ignorância e pela perplexidade, como se estivessem diante de um fenômeno opaco e incompreensível (Chauí, 2016, p. 5)

Essa reflexão nos auxilia a ressaltar um ponto central deste trabalho: a necessidade de a universidade questionar-se, enxergar as suas próprias (graves) falhas e tomar a si mesma como objeto de problematização. É inaceitável que essa instituição, que deve ser o espaço de pensar a sociedade, seus desafios e correspondentes soluções, promova a reprodução acrítica de práticas tradicionais de educação já estagnadas nos outros níveis de ensino. Se a universidade quiser ser o lugar onde se pensam as melhorias da vida de toda a população, ela precisa antes de tudo exercer essas novas práticas sociais mais igualitárias, democráticas, justas e acolhedoras da diversidade.

É com base nessa realidade e na compreensão de universidade apresentada que se pretende pensar o papel da psicologia escolar na Educação Superior neste projeto. A valorização dessa instituição como um espaço eminentemente democrático, constituído pelo diálogo cotidiano entre seus diversos atores na construção de conhecimento atrelado à realidade social do País traça um cenário em que a psicologia escolar pode contribuir. Entendemos que esse profissional colabora com a sua especificidade aos espaços educativos dos quais participa, oferecendo um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não-ditos presentes nas falas das pessoas e uma atuação na mediação das relações interpessoais (Chagas, 2010). A sua atuação se direciona, assim, para a melhoria da instituição educativa como um todo, não apenas focada em um aspecto ou um segmento desse contexto. Dessa forma, pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento humano e do processo educativo de maneira abrangente, reconhecendo a necessidade da construção coletiva em prol de uma educação de qualidade para todos (Chagas & Pedroza, 2013).

Considerando o quadro conceitual apresentado e a realidade atual da UnB, bem como retomando as questões motivadoras desta pesquisa, fica evidente a importância de pensar como o processo de medicalização tem se desdobrado diante da democratização da Educação Superior no Brasil. Cada vez mais estudantes chegam à universidade com diagnósticos de TDAH, dislexia, entre outros (ou são diagnosticados ao longo do curso) e encontram nesta instituição serviços e direitos diferenciados que reforçam esses diagnósticos e aprofundam a patologização

do fracasso escolar. Os psicólogos escolares têm sido diariamente convocados a legitimar esses diagnósticos, realizar avaliação psicológica ou, pelo menos, oferecer supostas estratégias de aprendizagem que favoreceriam essas pessoas identificadas como “portadoras de necessidades especiais”. Sendo assim, torna-se fundamental a realização de estudos que visem construir possibilidades de atuação em psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano na universidade.

Objetivos

Neste estudo, os objetivos são concebidos como pontos de partida e direcionamento da investigação, porém não são pré-definições estáticas: podem e devem ser repensados a todo o momento, ao mesmo tempo em que auxiliam a orientação do percurso de pesquisa. Esses objetivos, portanto, serão ressignificados no caminho da investigação em seus desafios, alcances e limites.

Objetivo geral: compreender a atuação da psicologia escolar da UnB frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior.

Objetivos específicos:

1. Analisar a maneira pela qual o processo de patologização e medicalização da educação se apresenta na UnB;
2. Levantar e investigar as possibilidades de atuação em psicologia escolar na UnB atuais e em sua história;
3. Construir proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano.

Capítulo 4 – Metodologia

Considerações Metodológicas

Esta pesquisa parte de uma compreensão de ciência enquanto prática engajada com um compromisso social, admitindo a produção de conhecimento ressignificada pela reflexão política. Essa compreensão fundamenta-se nas teorias de Vigotski e Wallon, que viam no materialismo histórico dialético de Marx a base para desenvolver uma psicologia que buscasse respostas efetivas para os problemas da humanidade, em uma concepção de ser humano concreto, produto e produtor de sua história (Vigotski, 2000; Wallon, 1979b). Assim, não viam distanciamento entre ciência e política, assumindo a responsabilidade da ciência na construção de uma nova sociedade (Vigotski, 2013; Wallon, 1975a).

A respeito dessa questão, Tuleski (2008) afirma que, para Vigotski, a ciência psicológica encontra o seu verdadeiro significado em sua vinculação com a prática humana, ao voltar-se para a resolução de seus problemas. Em seguida, ressalta que para esse autor a construção do método seria a grande questão à procura de uma superação da psicologia burguesa. Entretanto, esse método não poderia advir da mera transposição das questões discutidas por Marx e pelos marxistas para a psicologia. Seria necessário que a psicologia encontrasse o seu próprio método. Nas palavras de Vigotski (2013):

Lo que *se puede buscar* previamente *en los maestros* del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque estas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción. No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender *en la globalidad* del método de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique. (p. 391, grifos do autor)

Em seu estudo sobre o método de Marx, Paulo Netto (2011) aponta o equívoco provocado pelas influências positivistas e empiristas em relação às considerações teórico-metodológicas marxianas: a afirmação de que o mero conhecimento das leis da dialética seria suficiente para assegurar o bom andamento de uma pesquisa a partir desse referencial. O autor afirma que não é possível resumir o método de Marx a um conjunto de regras formais aplicáveis a um objeto recortado para uma determinada investigação. Além disso, desvincular esse método da sua referência teórica seria uma adulteração do seu pensamento, da mesma forma que desconsiderar o seu método torna a sua teoria social ininteligível. Dessa forma, destaca a necessidade de o pesquisador ser “*fiel ao objeto*: é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (Paulo Netto, 2011, p. 53, grifos do autor).

Ao conceber o desenvolvimento humano enquanto algo dinâmico e em constante transformação, percebemos que a pesquisa com seres humanos demanda uma metodologia que contemple esse movimento tanto dos sujeitos pesquisados quanto do pesquisador. Para tal, a

escolha metodológica tem que ser posterior à definição do objeto, uma vez que é na relação com ele que o método se constitui (Vigotski, 2000; Wallon, 1979b). Para Marx e Engels (2001), esse objeto tem uma existência objetiva, ou seja, não depende da consciência do sujeito para existir. Entretanto, o objeto pesquisado é produto da ação humana, portanto não há relação de externalidade entre sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico. O sujeito se encontra implicado no objeto. Da mesma forma, a Psicologia constitui-se em função da maneira como os indivíduos produzem o seu modo de existência, inclusive a si mesmos (Tuleski, 2008).

Sendo assim, não pode haver qualquer pretensão de neutralidade na pesquisa psicológica, nem nas teorias dela resultantes. Toda concepção científica pressupõe uma escolha, desde a definição do objeto a ser pesquisado até a formulação de teorias a partir da interpretação dos resultados da pesquisa, uma vez que estão condicionadas pelas visões de mundo das classes sociais (Lowy, 1978). A pretensão de desvinculação dos compromissos políticos presentes nessas escolhas submete o pesquisador aos valores, desejos e interesses ocultados pelas tentativas de neutralidade (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011).

Para Patto (2007), a ideia de neutralidade científica, geralmente identificada com objetividade, se baseia em uma separação sujeito-objeto. Essa separação teria por implicações uma perda do sujeito concreto em complexidade, algo bastante significativo para a Psicologia e contraditório com as premissas marxistas. Entretanto, o questionamento quanto à neutralidade não exclui a objetividade do conhecimento teórico, uma vez que a própria prática social e a história se configuram em instâncias que permitem constatar o rigor do conhecimento produzido (Paulo Netto, 2011).

Vigotski (2013) discute essa questão ao afirmar que o subjetivo resulta de processos em si objetivos, ou seja, o subjetivo advém de uma realidade cuja existência independe da consciência humana, é objetiva. Apesar dessa independência, essa realidade, a partir das relações e ações humanas, é refletida e incorporada pela consciência. Nesse sentido, a subjetividade incorpora a vida concreta a partir das relações reais entre as pessoas e a sua organização produtiva. Em seu projeto de construção de uma nova psicologia, Vigotski (2013) entende como fundamental que ela seja vinculada à realidade objetiva. Entretanto, essa vinculação não pode dar-se à maneira da psicologia empírica, de forma descritiva, por meio da análise das relações existentes entre o fenômeno e a realidade.

Para realizar essa crítica à ciência descritiva, Vigotski (2000) parte da seguinte afirmação de Marx (1986): “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (p. 271). Sendo assim, o pesquisador tem por objetivo extrapolar a aparência imediata e empírica do fenômeno, tendo em vista a apreensão da sua estrutura e dinâmica, ou seja, a essência do objeto. Isso não significa afirmar que a aparência seja descartável, ela é importante, porém é apenas um nível da realidade, por onde se inicia o conhecimento. Paulo Netto (2011) sintetiza essa questão da seguinte maneira “o método de

pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (p. 22, grifo do autor).

A partir dessa elaboração de Marx (1986), Vigotski (2000) realiza uma discussão acerca do método da Psicologia, analisando as concepções e práticas científicas de autores que se apresentavam de maneira diferente ou até oposta. Nessa discussão, ele desvela os pressupostos epistemológicos por trás desses autores e demonstra que partem das mesmas premissas ao realizarem uma ciência a partir de métodos apenas descritivos e baseados no experimentalismo do tipo estímulo-resposta. Dessa forma, fundamentado na perspectiva marxista de ciência, Vigotski (2000) afirma que a Psicologia precisa superar a ciência descritiva, buscando explicar a gênese dos fenômenos, a sua natureza e a origem por trás da sua aparência externa. Enxergar além das aparências demanda a análise das contradições e da dinâmica das relações sociais, algo que o método marxista possibilita à Psicologia (Tuleski, 2008). A dialética marxista, ao ser introduzida na compreensão dos fenômenos psicológicos humanos, permite uma unidade de análise na psicologia que não perde as contradições inerentes a esses fenômenos (Pedroza, 2003).

É necessário, portanto, preservar as contradições inerentes ao fenômeno em sua análise a fim de manter o movimento real do objeto pesquisado. Para Marx (1982), a teoria advém da reprodução desse movimento no plano do pensamento. Entretanto, essa reprodução não pode ser o mero reflexo da realidade, na forma de um espelho que reflete o objeto enquanto imagem, colocando o pesquisador em um papel passivo diante de seu objeto. Compreender a essência do objeto, visando conhecer sua estrutura e dinâmica, entendendo-o como processo, demanda uma postura ativa do sujeito. Cabe ao pesquisador, dessa forma, levantar e revisar criticamente os conhecimentos ao mesmo tempo em que se apodera da materialidade do objeto e, de forma pormenorizada, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e a conexão entre as mesmas. Para isso, necessita de criatividade e imaginação, o que torna fundamental o papel do sujeito no processo de pesquisa e sua autonomia na procura por técnicas e instrumentos de pesquisa dos mais variados, sempre orientados pelo objeto. Esses instrumentos e técnicas não devem ser identificados com o método, uma vez que podem servir, em escala variada, a concepções metodológicas diferentes (Paulo Netto, 2011).

Na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, portanto, investigação só faz sentido quando o pesquisador se coloca em atividade de pesquisa e organiza suas ações de forma intencional e consciente na busca por procedimentos teórico-metodológicos que satisfaçam suas indagações a respeito do objeto (Moretti, Asbahr e Rigon, 2011). O pesquisador, assim, se compromete ativamente com a construção do conhecimento, produzindo ideias e tomando decisões teórico-metodológicas. Em vários momentos, ele pode ser levado por rumos inesperados, revendo sempre as suas escolhas. Dessa forma, a pesquisa pode assumir diferentes caminhos e formas complexas e contraditórias, alcançando áreas de interesse que não poderiam

ser previstas no começo da pesquisa.

Com base nessas considerações, concebemos que construir uma proposta metodológica que nos permita atingir os objetivos deste trabalho demanda criatividade e o empreendimento de novas formas investigativas para a compreensão do nosso objeto. Nesse sentido, necessitamos de modelos teórico-metodológicas que favoreçam uma compreensão dos fenômenos educacionais a partir dos processos que ocorrem no contexto escolar (Souza, 2009). Para isso, compreendemos como essencial conhecer a realidade da instituição educativa em contato aprofundado com o seu cotidiano e com os diversos atores que a constituem, a fim de assimilar os fenômenos educacionais de forma concreta, em suas continuidades e contradições (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011).

Na procura por uma proposta metodológica coerente com nossos fundamentos teóricos e visando o nosso objeto, consideramos a etnografia como possibilidade de favorecer a consecução da pesquisa a partir desse contato aprofundado com o cotidiano. É um método que se constitui fundamentalmente pela observação participante em um determinado campo em que o pesquisador se integra à vida diária de uma determinada comunidade a fim de, a partir do relacionamento as pessoas e da convivência intensa e prolongada com suas práticas culturais, realizar um registro artesanal, microscópico e detalhista daquele povo: os dados etnográficos. Esses dados, juntamente com postulados teóricos, permitem a reconstrução de um determinado sistema social (Peirano, 1995).

Para Souza (1997), a etnografia é uma possibilidade frutífera para pesquisas em psicologia escolar que visam enfatizar os processos constitutivos das relações escolares no sentido de contribuir para a luta por uma escola mais democrática. A autora nos demonstra o quanto esse método cria possibilidade de compreender os fenômenos investigados em sua complexidade, visando, por meio de diversas técnicas, como observação participante, entrevistas abertas e conversas informais, desvelar os significados por trás da aparência das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Essas técnicas permitem dar centralidade “aos processos constitutivos das relações de aprendizagem e das interações institucionais que dão forma ao dia-a-dia da sala de aula e da escola” (p. 147), expondo a complexa rede de relações que se estabelecem em seu cotidiano, bem como as diferentes versões ou significados que seus protagonistas atribuem ao processo de escolarização. Além disso, permitem compreender a presença estatal e as políticas públicas de educação e como são interpretadas e materializadas no cotidiano escolar (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011).

De forma semelhante, Viégas (2010) aponta o quanto o contato próximo com a complexidade do cotidiano escolar permite um adensamento da compreensão de seus processos e dinâmica. Além disso, complementa que a etnografia possibilita o conhecimento da escola em suas múltiplas dimensões, com suas continuidades e contradições, enquanto instituição que estabelece complexa relação com a sociedade em que está inserida. Seguindo a mesma proposta,

Sato & Souza (2001) defendem a importância da etnografia para uma psicologia que se propõe a superar as limitações impostas pelo experimentalismo e abandonar o distanciamento entre objetivo e subjetivo no fazer científico. Destacam a importância da compreensão da pesquisa de campo enquanto processo de convivência entre as pessoas e enfatizam o quanto é importante para a qualidade da pesquisa, além dos rigores metodológicos, a qualidade da relação que o pesquisador constrói em campo.

Essas reflexões acerca da etnografia vão ao encontro dos anseios desta pesquisa de empreender um fazer científico em Psicologia Escolar que vise à compreensão do fenômeno educativo e do desenvolvimento humano em sua totalidade, em uma unidade de análise que preserva suas contradições (Vigotski, 2013; Wallon, 1975a), destacando a íntima relação entre o particular e o genérico por trás da constituição humana na cotidianidade (Heller, 2004). Entretanto, por ser uma pesquisa que parte da minha própria prática como psicóloga escolar na UnB, essa inserção institucional coloca algumas questões ao fazer etnográfico. A etnografia pressupõe um encontro radical com a alteridade, requer uma aproximação a um campo ao qual não se pertence (Peirano, 2006). Essa inclusão problemática no campo de pesquisa é aspecto central desse método, sendo o estranhamento entre pesquisador e campo o propulsor do pensamento novo (Caiafa, 2007). Nesse sentido, esse método demanda um esforço de inserção no campo de pesquisa, de fazer-se conhecido, de se relacionar com as pessoas, de aproximar-se e conquistar a confiança para poder adensar a observação (Viégas, 2010; Rockwell, 1986). Porém, enquanto membro do cotidiano da UnB, minha própria condição de dentro já me coloca em relação com as pessoas de maneira próxima. Essa observação se dá a partir de dentro da instituição e, inclusive, engloba a mim mesma como parte dessa instituição.

Dessa forma, buscamos discussões atuais da Antropologia a respeito da etnografia, à procura de possibilidades de constituir um fazer metodológico visando atingir os nossos objetivos. Essas discussões representam rompimentos com as perspectivas clássicas quanto ao distanciamento e a alteridade radical necessárias ao campo etnográfico, estabelecendo uma nova relação do antropólogo com a alteridade (Clifford, 2002; Ellis, Adams & Bochner, 2015; Pedroza, 2016). Sendo assim, o grau de envolvimento do etnógrafo e o tipo de atividade que realiza podem variar na medida em que participa da vida do grupo pesquisado, admitindo-se que o pesquisador ao mesmo tempo modifica e é modificado pela experiência etnográfica (Barros & Kastrup, 2015).

Inserida no bojo dessas discussões, a autoetnografia é definida como “un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) la experiencia personal (auto) con el fin de comprender la experiencia cultural (etno)” (Ellis, Adams & Bochner, 2015, p. 250). Dessa maneira, a pesquisa se constrói a partir dos pensamentos, sentimentos e sensações do próprio pesquisador, com suas dúvidas e incertezas, sem separar observador e observado nem negar a experiência pessoal (Valentim, 2018). É, portanto, uma

concepção da etnografia que desestabiliza um dos tradicionais pressupostos metodológicos dessa forma de pesquisa de campo, qual seja a possibilidade de um efetivo distanciamento do antropólogo em sua condição de sujeito produtor de conhecimento em relação ao objeto. Mais do que refletir uma descoberta de um objeto anterior e exterior ao pesquisador, o conceito de autoetnografia procura delimitar um objeto construído a partir da inclusão e participação do investigador no campo, exigindo uma postura autoreflexiva (Versiani, 2005).

Dessa forma, encontramos na pesquisa autoetnográfica uma possibilidade de realizar uma investigação que não pensa a objetividade e o rigor acadêmico a partir da neutralidade. Não há nesse método distanciamento nem mera descrição de objetos, porque o pesquisador está sempre implicado no que pesquisa e produz, sem se preocupar em estabelecer verdades únicas e imutáveis (Valentim, 2018). A autoetnografia baseia-se em uma escolha ético-política de contribuir para a construção de um conhecimento que procura dar conta da diversidade e da particularidade, do singular e do coletivo, considerando a pesquisa um ato político e socialmente consciente (Ellis, Adams & Bochner, 2015; Versiani, 2005). Localizamos, portanto, nessa perspectiva possibilidades de realizar uma pesquisa coerente com os nossos pressupostos de ciência como prática engajada, que percebe o fazer científico vinculado à realidade objetiva, buscando compreender o objeto investigado em movimento, explicar sua gênese e estabelecer uma unidade de análise que mantém suas inerentes contradições (Vigotski, 2000; Wallon, 1979b).

A autoetnografia, assim, inspira caminhos para esta pesquisa que permitem valorizar minha experiência, ao mesmo tempo em que realizamos uma observação participante centrada numa postura de constante autocrítica e de releitura das relações e de nossas interpretações a partir delas (Viégas, 2010). Nesse sentido, entendemos que poderemos efetivar um estudo em que nos assumimos enquanto sujeitos na atividade investigativa e potencializamos a possibilidade de partir de uma posição de pertencimento a essa realidade, sem perder a fluidez do processo de construção do conhecimento. É claro que essa posição exigirá bastante rigor no exercício de estar a todo o momento dentro e fora desse contexto, perseguindo um cuidado crítico na análise pelo reconhecimento tanto das potencialidades quanto das contradições desse tipo de participação no contexto de pesquisa.

Consideramos fundamental o constante diálogo entre a fundamentação teórica e o momento empírico para analisar a minha implicação nas observações, diálogos e interpretações feitas a partir dessa experiência, com vistas a extrapolar a mera vivência e constituir o papel de pesquisadora da própria prática (Ellis, Adams & Bochner, 2015). Assim, concebemos que será possível efetivar uma compreensão ampla das informações construídas e, simultaneamente, explorar a proximidade que permite um encontro mais familiar com o contexto e os participantes. Entendemos que é exatamente esse o ofício de pesquisadora: trabalhar constantemente esse sair e entrar de si e do campo para poder dele apreender significados, fatos,

interpretações. O conhecimento é construído, portanto, juntamente com os participantes, a partir desse espaço de interlocução, reflexão e intervenção, numa unidade dialética que mantém as contradições do objeto (Pedroza, 2003).

Esta proposta metodológica, dessa forma, embarca no desafio de inventividade no fazer científico em Psicologia com base na concepção de ciência, de desenvolvimento humano e de fenômeno educativo apresentadas no início deste capítulo. Assim como posto por Vigotski (2000), novas abordagens para um determinado problema científico demandam métodos a ela adequados, requerendo mais do que simples modificação dos métodos previamente aceitos. Inserida no enfrentamento aos processos de medicalização e patologização da educação, pretende ser uma proposta comprometida com as transformações necessárias à constituição de uma educação pública democrática e de qualidade. Pretendemos realizar a pesquisa numa perspectiva que além de acompanhar o processo historicamente, observando os seus diferentes momentos, contemple a nossa própria implicação nesse processo. Defendemos que essa proposta metodológica nos auxilia a pensar o lugar da pesquisa enquanto ela ocorre, levando em consideração as premissas estabelecidas por Vigotski (2000) e Wallon (1975a) ao almejar um estudo do desenvolvimento humano em sua gênese e um fazer científico vinculado à prática humana e à busca por soluções para seus problemas.

Contexto e Participantes

Esta pesquisa parte da minha atuação como psicóloga escolar na Universidade de Brasília desde janeiro de 2011. Inicialmente, trabalhei no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), onde me surpreendi desde o princípio com a grave realidade de medicalização da educação na UnB, o que motivou a realização deste trabalho. Esse Programa foi criado em 1999 e apresenta como objetivo, em seu *website*, “estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade” (PPNE/UnB, *sda*). Tem como público-alvo, segundo a mesma fonte, “membros da comunidade acadêmica que apresentam deficiência sensorial, física ou intelectual, dislexia, transtornos globais do desenvolvimento ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Para se cadastrar o estudante deverá apresentar um relatório médico comprobatório de sua necessidade especial e ser atendido pela equipe no processo de acolhimento” (*idem*). O processo medicalizante, portanto, se dá desde a inserção do estudante no Programa mediante apresentação de laudo médico, subordinando um serviço educacional à lógica da saúde.

No final de 2013, mudei de setor para trabalhar no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU), local onde desde 1986 o trabalho de Psicologia Escolar na UnB mais se desenvolveu. Vinculado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG), esse Serviço tem atuação

principalmente voltada ao atendimento individual ao estudante que apresenta problemas em sua vivência acadêmica, geralmente relativos ao seu desempenho. Sua função, entretanto, não se restringe a esse atendimento, por isso participou da concepção da maior parte das iniciativas de apoio aos discentes da UnB e ainda está presente em uma série de instâncias de discussão, proposição e aplicação das políticas de ensino. Assim, a participação no SOU me permitiu de ampliar o olhar para a universidade e notar a extensão e ramificação da lógica da patologização e medicalização em vários espaços institucionais.

A partir dessa ampliação, levando em conta os objetivos deste trabalho, fomos tentando mapear os vários locais de atuação em psicologia escolar e espaços onde os processos de patologização e medicalização da Educação Superior se tornavam mais evidentes. Com relação à atuação de psicólogos na UnB, a partir dos concursos públicos de 2008 ela tem se organizado em duas especialidades: Escolar e Clínica. Além dessas, a Organizacional foi acrescentada a partir de 2014. Quanto aos locais de atuação especificamente de psicólogos escolares, encontramos, além do SOU, o CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos, vinculado ao Instituto de Psicologia), a DIV (Diretoria de Diversidade do Decanato de Assuntos Comunitários), a DEL (Diretoria de Esporte e Lazer do Decanato de Assuntos Comunitários), além do DEG (Decanato de Ensino de Graduação). Apesar desses vários locais de atuação, o trabalho essencialmente de Psicologia Escolar em uma equipe formada por um coletivo desses profissionais, em conjunto com pedagogas, se encontra no SOU. Nos outros locais, os psicólogos escolares realizam um trabalho de consultoria para as políticas acadêmicas, compõem uma equipe com outro foco ou estão em desvio de função.

Dessa forma, foi possível realizar uma delimitação no sentido de concentrar a pesquisa no PPNE – por ser um grande símbolo da medicalização da educação na UnB – e no SOU – por carregar a história de atuação em psicologia escolar nessa instituição e pela extensão de suas atividades tanto em relação às Unidades Acadêmicas quanto às Administrativas relativas às políticas acadêmicas de ensino, permitindo um alcance a vários espaços e processos da Universidade. Apesar dessa delimitação de foco, percebemos como contexto da pesquisa a totalidade da instituição universitária, por isso nossa solicitação de autorização institucional para a realização da pesquisa foi feita diretamente à Reitoria da UnB (anexo). Essa escolha nos deu liberdade de desenvolver a análise por diversas Unidades Acadêmicas e Administrativas, além das instâncias deliberativas e decisórias.

Quanto aos participantes da pesquisa, discernimos que toda a compreensão do nosso objeto, bem como as formas que adotamos para nos aproximar a ele, são afetadas pela multiplicidade de pessoas com quem tive contato ao longo de toda a minha atuação na qualidade de servidora da UnB, assim como enquanto estudante. Apesar de comporem de alguma maneira todo o entendimento construído ao longo desta investigação, essas pessoas não podem ser consideradas participantes deste estudo *per se*, mas apenas pelo reconhecimento de que são

parte indivisível desta reflexão. Sendo assim, ao me reportar à minha experiência profissional e às situações vividas, comporão algumas das cenas analisadas, sem, entretanto, serem passíveis de qualquer identificação como sujeitos.

Houve um caso, apenas, em que um ex-estudante da UnB foi citado ao longo da análise, por meio do nome fictício Francisco, porque a sua vivência acadêmica nos ajudava a ilustrar uma série de questões fundamentais para os fins deste trabalho. Ele foi diretamente contatado por e-mail e, ao ser informado sobre nosso interesse em apresentar o seu caso para compor uma análise crítica dos processos acadêmicos da UnB, sem identificá-lo nominalmente, concedeu autorização por escrito sem qualquer restrição. Francisco foi estudante de um dos cursos de Engenharia do *Campus* Darcy Ribeiro da UnB, cadastrado no PPNE e acompanhado por mim durante o período em que trabalhei no Programa, de 2011 a 2013.

Uma questão importante de pontuar para a contextualização desta pesquisa e caracterização de seus participantes é que a minha relação com a equipe do PPNE ao longo do meu trabalho nesse Programa foi bastante desgastada devido às constantes críticas que eu fazia em relação aos objetivos do serviço e ações por ele executadas. Dessa forma, nenhum membro da sua equipe foi participante direto deste estudo. Claro que a partir da minha experiência profissional e contato com essas pessoas, elas constituíram os saberes, opiniões e posicionamentos que construí ao longo dos anos de convívio ou mesmo me reportando intimamente a essa experiência durante todo o estudo. Compõem, assim como todas as pessoas com quem tenho ou já tive contato como servidora da UnB, a construção da minha reflexão acerca da minha experiência profissional, que é parte inseparável desta pesquisa e de toda a minha aproximação enquanto pesquisadora em relação a este campo de estudo. Cabe esclarecer, entretanto, que essas pessoas não foram diretamente contatadas em nenhum momento da realização da pesquisa nem são nomeadas, citadas ou de forma alguma identificáveis como participantes em qualquer trecho deste texto.

Foram realizadas entrevistas com as seguintes pessoas:

- Três docentes da UnB que atuaram como gestores do SOU:
 - Uma professora aposentada da Faculdade de Educação, psicóloga, coordenadora do SOU de 1986 a 1989;
 - Uma professora da Faculdade de Educação, psicóloga, coordenadora do SOU de 1990 a 1993 e estudante de graduação dessa Universidade nos anos 1960 e 1970;
 - Um professor do Departamento de Física, Decano de Ensino de Graduação de 1990 a 1993 e estudante de graduação e pós-graduação da UnB nos anos 1960 e 1970;
- Duas psicólogas servidoras do SOU:

- Uma compôs a equipe do Serviço desde a criação do setor até sua aposentadoria em 2012;
- Uma ingressou no SOU 2008 e continua a ser parte da equipe, além de ter sido estudante de graduação da UnB nos anos 2000;
- Uma ex-estudante de graduação da UnB, que era cadastrada no PPNE de 2011 a 2013, da área de Ciências Ambientais.

Decidimos não designar nomes fictícios nem identificar as falas de cada um dos entrevistados ao longo da apresentação das informações construídas na pesquisa. Essa decisão decorreu do fato de que esta pesquisa foi realizada numa situação bastante delicada por reunir uma série de críticas a respeito da instituição, que é o local de trabalho da maioria dos entrevistados. Essas pessoas sentiram-se bastante à vontade para conversar ao longo das entrevistas, porém todas demonstraram preocupação com a exposição de algumas reflexões. Nesse sentido, tomamos extremo cuidado em preservar seu anonimato a fim de evitar constrangimentos ou mesmo reprimendas, o que só foi possível sem estabelecer qualquer ligação entre o seu perfil descrito acima e as suas falas transcritas.

Procedimentos de Construção das Informações: o percurso da pesquisa

Considerando os objetivos enquanto orientadores do percurso desta pesquisa, constituímos dois focos iniciais da investigação: 1) os processos de patologização e medicalização da educação na UnB e 2) possibilidades de atuação em Psicologia Escolar nessa instituição. A partir desses dois focos foi possível o terceiro: a construção de uma proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano. Apesar de se organizarem na escrita de forma distinta, esses três focos estão imbricados uns nos outros no olhar que desenvolvemos para este problema de pesquisa.

A fim de alcançar esses objetivos, realizamos nossa investigação com base em três recursos principais: (1) pesquisa documental, (2) entrevistas semiestruturadas e (3) observação participante. Primeiramente, solicitamos autorização junto à Reitoria da Universidade de Brasília para a execução do estudo. Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) dessa Universidade sob o número 85595416.9.0000.5540 e recebeu parecer de aprovação no. 2.701.890.

Pesquisa documental. A pesquisa documental representou, desde antes da concepção deste projeto, uma investigação inicial para auxiliar no delineamento da pesquisa e na compreensão: do contexto da universidade e seu histórico; da maneira como o trabalho da psicologia escolar se construiu na UnB ao longo do tempo; e de que maneira o processo de patologização e medicalização da educação esteve ou está presente no cotidiano universitário. O estudo dos documentos, resoluções, normas e regras acadêmicas tem feito parte do meu trabalho

diário desde que entrei na UnB e é fundamental para desenvolver um olhar amplo sobre a maneira como o processo educativo se organiza e se realiza nessa Universidade e de que forma a atuação da psicologia escolar pode contribuir para a sua melhoria. Entendemos que esse recurso de pesquisa traz possibilidades tanto de complementar as informações obtidas pelas entrevistas e pela observação participante, quanto de alcançar novos aspectos do problema investigado (Lüdke & André, 2018).

A partir da formalização da pesquisa, realizei, ao longo de um mês, um trabalho criterioso de consulta a todos os documentos constantes do arquivo físico do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). Busquei me concentrar naqueles que me permitissem compreender o histórico do Serviço e da atuação em Psicologia Escolar na UnB, bem como o processo de patologização e medicalização da Educação Superior da maneira como se desenvolve nesta Universidade. Dessa forma, encontrei e examinei:

- Relatórios e demais documentos de prestação de contas do Serviço aos gestores da Universidade;
- Projetos e planos de trabalho do SOU;
- Projeto de criação do SOU e do PPNE;
- Documentos referentes às sucessivas reorganizações administrativas do DEG, como atos da Reitoria, Planos de Desenvolvimento Institucional e apresentações para reuniões diversas;
- Informativos de apresentação do PPNE e do SOU para a comunidade, como *folders*, cartazes e materiais de divulgação;
- Notícias de jornal ou reportagens a respeito do trabalho do SOU, de veículos midiáticos tanto externos quanto internos à UnB;
- Pesquisas realizadas pelo SOU junto aos estudantes;
- Atos de criação de Comissões relativas a políticas de ensino de graduação ou ações de apoio aos discentes, bem como atas de suas reuniões;
- Normativos diversos a respeito das políticas universitárias (Resoluções, Atos e Instruções da CEG, do CEPE, do DEG e da Reitoria), além de suas minutas e anotações referentes ao período em que em formulação e discussão em instâncias das quais o SOU fez parte;
- Projetos e apresentações de iniciativas diversas de apoio estudantil, tanto no âmbito do SOU quanto de outras unidades;
- Comunicações entre o SOU e o PPNE, referentes ao trabalho compartilhado de acompanhamento aos discentes;

- Correspondências do SOU com diversos setores da Universidade, principalmente aqueles que apresentavam o setor e buscavam construção de ações conjuntas de apoio acadêmico aos discentes;
- Processos de estudantes encaminhados à CEG pelo SOU, referentes a trancamentos de matrícula e pedidos de reintegração à universidade;
- Fichas e formulários de atendimentos no SOU, bem como anotações e relatórios referentes a eles.

Sendo assim, foram consultadas mais de 2000 laudas de documentos nos arquivos físicos do SOU, datados desde 1985, antes da sua criação, até os atuais. Além dos materiais físicos, compuseram a investigação os arquivos constantes do computador que utilizo no Serviço, em que constam materiais semelhantes aos listados acima, a partir de 2006. Foi possível, dessa maneira, ter acesso a documentos que não estão impressos, mas também compõem o acervo.

A partir desse acervo, busquei na *internet*, ainda, outros documentos que auxiliassem na compreensão dos primeiros de modo a compor um histórico do SOU, do PPNE e da atuação em Psicologia Escolar na UnB, bem como um entendimento acerca dos processos de patologização e medicalização envolvidos em diversas ações e espaços de discussão e execução das políticas universitárias. Sendo assim, examinei o Regimento Geral da Universidade, organogramas dos Decanatos, *websites* de diretorias e setores de apoio acadêmico aos discentes, além de normativos a respeito das políticas universitárias que não estavam disponíveis no arquivo do SOU. Foram encontrados, ainda, trabalhos de pesquisa realizados junto ao SOU e ao PPNE, além de estudos acadêmicos sobre a UnB e políticas de ação afirmativa.

Por fim, consultei na Biblioteca Central da UnB documentos de seus primeiros anos a fim de resgatar o histórico do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), que funcionou nesta Universidade de 1962 a 1965 e foi fundado por sua primeira psicóloga. Não foi possível encontrar nenhum material sobre a atuação do SOE, uma vez que foi destruído durante os anos de invasão militar na Universidade (Cunha, 1997). Apesar disso, localizamos as primeiras normas referentes ao processo de orientação acadêmica ao estudante de graduação, que permitiram apreender as primeiras decisões que compuseram as políticas de ensino.

A maioria dos documentos que compreende esta pesquisa é de acesso público. Entretanto, como há alguns confidenciais, principalmente aqueles referentes a processos acadêmicos e atendimentos de discentes, estes foram apenas utilizados no sentido de uma compreensão geral, porém não foram citados textualmente em nenhuma parte deste trabalho, preservando seu teor. Os trechos que foram transcritos no próximo capítulo estão todos acompanhados de sua devida referência.

Entrevistas. As entrevistas foram realizadas em paralelo ou posteriormente à pesquisa documental, estabelecendo um diálogo com esses materiais. Alguns participantes, inclusive, me forneceram documentos que estavam consigo e não compunham o acervo do SOU. Elaboramos

previamente roteiros para entrevistas semiestruturadas (Anexo), que receberam anotações e acréscimos de perguntas cada vez que as novas informações obtidas, seja junto aos outros participantes ou nos documentos, geravam novas curiosidades, dúvidas e interesses. Esses roteiros, portanto, foram apenas pontos de partida para o processo investigativo, contemplando alguns pontos orientadores das entrevistas, sem se limitar a eles.

Os roteiros concentraram-se, inicialmente, na formação e percurso de cada um dos entrevistados na UnB. Em seguida, visaram assimilar – a partir das experiências de cada uma dessas pessoas e de seus pontos de vista em relação às funções e espaços que ocuparam na universidade – a história da UnB, suas práticas e políticas acadêmicas referentes ao ensino e ao acolhimento aos estudantes; a memória e o presente da atuação em Psicologia Escolar; e os serviços de apoio discente, ações afirmativas e demais políticas de democratização. Apesar dessa abrangência, o foco esteve nos processos de idealização, fundação e realização do trabalho principalmente do SOU, mas também do PPNE.

Todas as entrevistas foram realizadas com pessoas a quem eu já conhecia, seja como estudante ou servidora da universidade, ou mesmo na convivência acadêmica em eventos sociais da UnB. Assim, algumas delas fazem ou fizeram parte do meu cotidiano de trabalho, ou mesmo das minhas relações de amizade. O contato se deu com facilidade e muitas das entrevistas consistiram de conversas e compartilhamento de reflexões. As entrevistas se deram, portanto, num contexto de pessoalidade e informalidade, entretanto com bastante rigor e comprometimento das partes com a análise de suas experiências e entendimentos construídos a partir de seu cotidiano na UnB.

Dessa forma, fica claro o potencial da proposta metodológica deste estudo de se valer da minha inserção nesse campo para empreender uma investigação aprofundada em relação com os participantes, inspirada nas possibilidades oferecidas pela autoetnografia (Valentim, 2018; Versiani, 2005). Entendemos que minha posição de pertencimento ao contexto de pesquisa favorece um fazer científico que visa apreender o objeto de forma dinâmica, sem negar suas contradições nem seu movimento real na concretude da vida cotidiana (Heller, 2004; Vigotski, 2000; Wallon, 1979b). Nesse sentido, acreditamos ser possível potencializar essa inserção com vistas a compreender de forma ampla o nosso objeto, buscando atingir os objetivos desta pesquisa de empreender um estudo da atuação em psicologia escolar frente à patologização e à medicalização da Educação Superior.

As entrevistas foram sempre iniciadas pela leitura do TCLE (Anexo) e, depois de esclarecidas quaisquer dúvidas, em caso de concordância com a pesquisa, o termo era assinado. Não houve nenhuma recusa de participação após a leitura do TCLE. Tiveram em média uma hora e meia de duração e foram gravadas por meio de aplicativo de registro de voz em celular. Todas as entrevistas foram transcritas para facilitar sua compreensão e o entrecruzamento de informações.

Observação participante. Tendo em vista a minha posição de pesquisadora que pertence ao próprio contexto e cotidiano da pesquisa, a observação participante torna-se um recurso investigativo de fundamental importância para um contato estreito e pessoal com o objeto pesquisado (Lüdke & André, 2018). Coerente com nossos pressupostos teórico-metodológicos, essa observação não pretende ser decalque da realidade, uma vez que consideramos que a representação do fato em si mesmo não existe, é sempre uma formação pessoal. Reconhecemos que nosso próprio olhar está impregnado por nossa subjetividade, intenções e expectativas, portanto toda observação requer uma escolha, uma tomada de posição filosófica e científica frente ao fato a ser observado (Wallon, 2007).

O hábito de registrar anotações, reflexões pessoais e informações relativas ao cotidiano profissional em um caderno rotineiramente fez parte da minha prática enquanto psicóloga. Como servidora da UnB, não foi diferente. Sempre mantive registros de informações de reuniões, atendimentos e encaminhamentos de atividades, bem como de reflexões sobre questões cotidianas que me geram dúvidas e interesse por aprofundamento. Esses materiais se revelaram riquíssimos para o contexto desta pesquisa inspirada na autoetnografia, uma vez que englobam registros cotidianos de mais de seis anos de atuação nesse contexto. Esses registros da experiência pessoal permitem expandir o olhar sobre o campo e ampliar nossas interpretações acerca do tema de estudo (Ellis, Adams & Bochner, 2015). Além disso, a partir da aceitação do meu pré-projeto de pesquisa de doutorado, mantive mais sistematicamente esses cadernos à maneira de um diário de campo, trazendo também questões sobre o próprio fazer científico, hipóteses e reflexões do processo investigativo, conforme a proposta etnográfica (Rockwell, 1986; Viégas, 2010).

Ao longo da pesquisa, considerando o método autoetnográfico, fui ampliando esses registros, transformando-os em pequenos textos com reflexões mais desenvolvidas em momentos em que eu tentava fazer sentido e elaborar melhor algumas cenas que julgava reveladoras dos processos que nos propusemos a estudar neste trabalho. Somei a eles algumas gravações das minhas reflexões em áudio, principalmente depois das entrevistas, porque fui sentindo a necessidade de registrar oralmente quais as questões que mais me marcaram depois de cada entrevista, antes de transcrevê-las. Nesses momentos eu tentava elaborar oralmente minhas dúvidas, traçar caminhos para a investigação e fazer entrecruzamentos de informações das diversas fontes, visando extrapolar a mera vivência e constituir uma posição de pesquisadora da minha própria experiência de maneira analítica (Ellis, Adams & Bochner, 2015).

Todos esses registros são nomeados nesta pesquisa de “diário de campo” e buscam contemplar a totalidade dos meus conhecimentos construídos acerca da atuação em psicologia escolar na UnB e dos processos de patologização e medicalização da educação que nela se realizam ao longo da minha atuação como servidora dessa especialidade nessa Universidade.

Assim, englobam o cotidiano da minha vivência profissional, tanto em situações formais de trabalho – participação em reuniões de equipe e conselhos, atendimentos e execução de atividades e eventos – quanto informais, como conversas de corredor e confraternizações de trabalho. Somam-se a estes os elementos da prática de pesquisadora, trazendo as reflexões, dúvidas, idas e vindas do processo de se aproximar de um objeto com vistas a estabelecer uma compreensão de sua totalidade. Todos esses elementos auxiliam a composição dos nossos entendimentos com vistas a realizar os objetivos deste trabalho.

Argumentamos que, por meio desses três principais recursos (pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e diário de campo), foi possível abordar como elementos deste estudo: os dois focos da pesquisa, medicalização e atuação da psicologia escolar; situações formais e informais da universidade; espaços de instâncias decisórias e de práticas cotidianas; levantamento de informações da atualidade e históricas; membros dos três segmentos da universidade. Dessa forma, acreditamos ter constituído um olhar amplo e processual para a constituição do nosso problema: a atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior.

Análise das informações

Dadas as considerações metodológicas postas a este estudo, a análise do momento empírico se realizou a todo tempo ao longo da trajetória de pesquisa (Ellis, Adams & Bochner, 2015). Se não houve coleta de dados – porque não havia dados a serem coletados, mas sim informações a serem construídas na relação com os participantes, o contexto e os documentos – também não houve análise de dados. Entendemos que é no encontro que se estabelece no campo que essas informações vão sendo apropriadas e vão se tornando parte da própria pessoa pesquisadora (Pedroza, 2016). Sendo assim, esse processo de análise iniciou-se no momento em que me coloquei na minha vivência profissional não mais apenas como psicóloga escolar, mas como pesquisadora da minha própria prática, sendo afetada por ela e estando em constante relação com as pessoas que compuseram esse campo.

Para nos apropriar das informações construídas ao longo da pesquisa, lemos e relemos a transcrição das entrevistas, os documentos obtidos e o diário de campo diversas vezes, empreendendo uma organização em um todo conjunto que preservasse sua diversidade e particularidade (Versiani, 2005). As leituras sucessivas permitem uma organização do material construído e uma análise de seu conteúdo com vistas a encontrar semelhanças, oposições e relações de todos os componentes entre si (Lüdke & André, 2018). Nossa intenção nessa análise foi, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos, não realizar generalizações que reduzam a complexidade do objeto e tensionar as informações de forma a construir um conhecimento que mantenha suas contradições e movimento (Paulo Netto, 2011; Vigotski, 2000; Wallon, 1979b).

Nessa análise, realizamos uma organização das informações levantadas por meio da pesquisa documental, das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo, a partir de um exercício analítico de reviver as situações registradas, ressignificá-las, afetar-nos novamente, numa prática fluida de aproximação e distanciamento, recompondo as histórias e construindo novos caminhos. A cada novo evento vivenciado na prática investigativa, documento examinado ou entrevista realizada, fomos confrontando informações, reorganizando entendimentos, registrando novas dúvidas e estabelecendo novos caminhos. Assim, os registros do diário de campo foram se ampliando em pequenos textos que, reorganizados e repensados frente às obras consultadas como fundamentação teórica à pesquisa, foram se transformando em rascunhos de capítulos que por fim se transformaram nesta tese. Dessa forma, a análise das informações da pesquisa se relaciona intimamente com cada etapa do caminho percorrido para a realização de toda a investigação.

Com relação especificamente à análise dos materiais examinados ao longo da pesquisa documental, na consulta ao acervo do SOU, os documentos foram selecionados quanto à sua pertinência ao estudo. Concentramo-nos naqueles que continham informações relevantes sobre o histórico do Serviço, diretrizes de trabalho e ações planejadas e realizadas. Percebemos que os principais documentos que nos auxiliariam nessa compreensão seriam, principalmente, os relatórios de prestação de contas para os gestores, materiais de divulgações das atividades do setor, projetos originais das iniciativas do SOU ou de outros setores quanto ao apoio discente, bem como documentos de reestruturação do DEG.

Além desses, buscamos documentos diversos reveladores dos processos de patologização e medicalização da educação em variados âmbitos da UnB. Nesse sentido, encontramos, ainda, processos de trancamento ou reintegração encaminhados pelo SOU ao DEG, comunicações entre setores, atas de reuniões de comissões que analisavam processos discentes que traziam alegações de doença, normativos referentes a políticas de ensino e acolhimento aos alunos, bem como uma interessante pesquisa feita em 1988 pelo SOU com os estudantes atendidos no SOU a respeito desse atendimento.

Localizamos, também, inúmeros documentos sobre a criação do PPNE, como projeto original, anotações e atas das reuniões do grupo de mobilização inicial quanto ao Programa. Além disso, como o SOU inicialmente compôs uma das coordenações de suas coordenações, trabalhando no apoio aos estudantes cadastrados, foram encontrados muitos registros desse acompanhamento, bem como comunicações diversas entre os setores. Além disso, examinamos materiais de divulgação de diversos anos desse Programa, relatórios e o projeto de atuação em psicologia escolar da primeira profissional dessa especialidade no PPNE. Sendo assim, foram selecionados os documentos que nos ajudassem a compreender os objetivos e diretrizes iniciais e atuais do Programa, bem como atividades e ações planejadas e realizadas, com a intenção de revelar as concepções subjacentes a eles.

Depois de selecionados, os principais documentos foram estudados e organizados de forma a compor um histórico da atuação em psicologia escolar na UnB, principalmente no SOU, mas também no PPNE. Nesse processo, fomos identificando, ainda, documentos reveladores do processo de patologização e medicalização da educação na UnB e extraindo excertos que evidenciassem esse processo. A partir da identificação de lacunas na compreensão desses elementos, empreendemos a procura em outras fontes (Biblioteca Central e internet) de outros materiais que nos ajudassem a preencher essas lacunas.

Todo o processo de pesquisa documental ocorreu simultaneamente às entrevistas, então essa análise se deu de forma paralela, entrecruzando informações e esclarecendo as novas dúvidas que foram surgindo. Dessa forma, as informações obtidas a partir dos documentos foram constantemente revistas e reorganizadas a partir das entrevistas. Estas, por sua vez, foram transcritas a partir da gravação em áudio. Na medida em que a transcrição era feita, surgiam reflexões que eram anotadas em destaque no próprio arquivo da transcrição. Os áudios foram ouvidos diversas vezes e as transcrições lidas também repetidamente. Dessa forma, aos poucos foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as entrevistas, trechos em que as histórias se complementavam e pontos de vista diferentes sobre o mesmo tópico.

Os diários de campo foram elaborados e consultados ao longo de toda a pesquisa. A análise desse material se deu de maneira fluida, enquanto o estudo dos documentos e das transcrições das entrevistas era realizado. Ao lembrar cenas, reflexões e momentos vividos na minha prática profissional, retomei as anotações referentes a esses períodos. Assim, foi possível começar a construir um histórico mais coeso da atuação em psicologia escolar na UnB e estabelecer uma compreensão da maneira que os processos de patologização e medicalização da educação se revelam nessa instituição.

Por fim, buscamos realizar uma síntese de todas as informações construídas ao longo da pesquisa. Essa síntese foi guiada pela intenção de, ao invés de estatizar essas informações, permitir a sua ampliação para uma compreensão do problema estudado que viabilize a elaboração de uma proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano na universidade.

Capítulo 5 – Resultados e Discussão

Apresentar as informações construídas ao longo desta pesquisa, realizada em um contexto que nos é tão familiar pela nossa vivência tanto profissional quanto como estudantes da UnB, demanda um exercício de organização textual de forma a trazer clareza em sua leitura, independente dos conhecimentos prévios do leitor em relação à UnB. Sem nenhuma intenção de afastar essa vivência da nossa análise – pelo contrário, pretendemos dar-lhe centralidade – nos vemos tomadas pela necessidade de tornar estranho esse lugar familiar, tanto para trazer mais elementos à análise das informações, quanto para tornar o texto compreensível a quem não faz parte deste contexto. Nesse sentido, organizamos este capítulo em algumas seções na intenção de melhorar a apresentação das informações, bem como de estruturar as análises, que envolvem diferentes espaços, processos e contextos da cotidianidade da universidade.

Na primeira seção, buscaremos apresentar um histórico da atuação em Psicologia Escolar e Educacional na UnB, além de alguns serviços e processos que fazem parte do cotidiano da instituição e que serão importantes para a compreensão do trabalho. Nesse início, não nos aprofundaremos na análise dessas informações, a fim de trazer mais clareza e fluidez a um texto que precisa trazer muitas explicações sobre setores, processos e dinâmicas diferentes. Na segunda seção, nossa intenção será aprofundar a análise dos processos de patologização e medicalização que se fazem presentes nos espaços e relações e suas diferentes formas a cada momento da história relatada. A terceira seção trará uma análise mais detida sobre um elemento que consideramos, ao juntar todas as informações obtidas, essencial para a compreensão de todo o fenômeno da patologização e medicalização da Educação Superior na UnB: a concepção de universidade que baseia os posicionamentos de cada entrevistado e que se relaciona com outros elementos que compõem a investigação. Assim, entendemos que será possível apresentar e analisar as informações construídas ao longo da pesquisa de forma clara e abrangente com vistas a alcançar os objetivos estabelecidos para este estudo.

O trabalho em Psicologia Escolar na UnB

Serviço de Orientação ao Estudante (SOE). A primeira psicóloga a trabalhar na UnB foi Mariana Alvim, uma das pioneiras da Psicologia brasileira, reconhecida por ter trazido a este País a Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers (Trzan-Ávila, 2013). Foi discípula de Henri Wallon na França, com quem teve um claro alinhamento ideológico pelo marxismo, tendo sofrido perseguição política quando de seu retorno ao Brasil (Marwell, 2001). Dada a sua experiência no Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro – instituição renomada irradiadora da psicologia científica no Brasil e fomentadora da regulamentação da profissão em 1962 – foi convidada por seu amigo Darcy Ribeiro para trabalhar na UnB desde seu início. A psicóloga ficou na Universidade até 1965,

quando decidiu sair devido à invasão militar e à perseguição por ser assumidamente socialista e crítica à ditadura (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Trzan-Ávila, *sd*).

Alvim trouxe para a UnB toda a sua experiência de atuação na interface entre Psicologia e Serviço Social (sua formação inicial) em centros de detenção juvenil, de seleção e orientação profissional, de atendimento psiquiátrico e de orientação educacional. Essa experiência se aliava à formação com Wallon, Rogers, além de especializações no uso de instrumentos de psicometria e administração de pessoal (Maxwell, 1999). É importante contextualizar a época em que a psicóloga desenvolveu esses trabalhos, um momento em que a profissão tinha acabado de ser regulamentada no País e a principal atuação junto à educação se dava por meio da Psicologia Aplicada e da Psicotécnica (Barbosa & Souza, 2012). Além disso, o próprio desenvolvimento da psicometria no Brasil teve como referência os trabalhos do ISOP, onde Alvim teve importante contribuição (Dantas, 1999).

Trzan-Ávila (2013) cita entrevista da própria Mariana Alvim, concedida em 1991, em que conta que, inicialmente, foi chamada para criar o Serviço de Orientação e Seleção de Pessoal da universidade, tanto para atuar na seleção dos servidores para compor os quadros de pessoal, quanto dos estudantes de graduação. A intenção do então reitor era saber o perfil dos estudantes que chegavam à UnB (Maxwell, 1999). Foram aplicados testes psicológicos a todos os estudantes ingressos na Universidade, utilizados para basear um trabalho de orientação profissional junto aos direcionamentos providos pelos professores. A partir desse trabalho, Alvim fundou o Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), que se articulava a toda a concepção universitária do projeto original da Universidade (Dantas, 1999). Dada sua relevância e distinção quanto ao acolhimento ao estudante universitário e sua importância para refletir e analisar as mudanças na atuação em psicologia escolar na instituição ao longo dos anos, vale a pena nos determos a um melhor entendimento do processo de Orientação Acadêmica nos primeiros anos da UnB.

Praticamente não há registros do SOE nem de sua prática na Universidade, uma vez que seus documentos foram destruídos quando da invasão militar (Cunha, 1997). O que temos no SOU são alguns documentos do final dos anos 1980, referentes a uma pesquisa realizada pelo setor, sobre como se dava a Orientação Acadêmica no início da universidade. Esse estudo incluiu a realização de uma entrevista com a própria Mariana Alvim, porém a transcrição da entrevista na íntegra foi perdida. Como o estudo foi posteriormente retomado por uma ex-psicóloga do SOU para sua pesquisa de Mestrado, temos também a dissertação de Aparecida Miranda Cunha (1997) para, juntamente com os documentos encontrados no SOU e as entrevistas, recompor aqui algumas informações sobre como se dava o trabalho do SOE.

Nesse período, a comunidade acadêmica era muito menor e a convivência se estabelecia naturalmente. Na entrevista concedida a Cunha (1997), Alvim conta que nessa época “a orientação era viva, dinâmica e altamente estimulada pela própria curiosidade dos alunos por

seus professores e dos professores, muitos deles estrangeiros, por seus alunos” (p. 28). Na concepção original da UnB, havia bastante preocupação com a maneira de receber esses estudantes, em uma cidade e universidade muito novas, vindos de diferentes regiões do País, e estimular o pensar livre, o prazer da descoberta, “atendendo os alunos em suas expectativas e segundo as suas potencialidades” (idem).

Essa elaboração inicial de orientação acadêmica foi regulamentada pela Instrução da Reitoria no. 11/63, segundo a qual:

10.1 – cada estudante terá um professor designado pelo Departamento, para orientá-lo na composição e desenvolvimento de seu programa de trabalho, bem como nos demais atos de sua vida universitária;

10.1.1 Nenhuma decisão extraordinária que envolva interesse do estudante poderá ser tomada pela UnB sem prévia audiência do professor-orientador

10.2 O professor-orientador entrevistar-se-á com o estudante pelo menos a cada quatro semanas (UnB/GRE, 1963).

Dessa forma, percebe-se que a ideia era de uma orientação bastante individualizada e particularizada, acompanhando todos os passos do orientando. O estudante era muito participante e a convivência entre professores e estudantes, muito mais próxima, quebrando barreiras de autoritarismo que com frequência permeiam esse convívio. Era a partir dessa relação que um aluno começava a fazer parte da comunidade acadêmica, do espírito universitário. Nesse sentido, era um processo que abrangia a orientação quanto à matrícula e à escolha de disciplinas, porém a extrapolava, contemplando uma vivência do todo da experiência da UnB. Estabelecido num momento de luta pela implantação da universidade, era um projeto pensado com muito cuidado para favorecer a integração do estudante e estimulá-lo em toda a sua potencialidade.

Com a tomada militar da universidade e a destruição do SOE, esse processo foi sendo paulatinamente esvaziado e, apesar de mantido ao longo de toda a gestão autoritária, é possível perceber na sua nova regulamentação, em 1970, o desmonte que sofreu:

Art. 79 A matrícula em disciplinas relativas a cada período abrangerá uma fase de instrução e orientação e outra de matrícula propriamente dita, ambas a serem previstas no Calendário da Universidade.

Parágrafo único. A fase de instrução e orientação destinar-se-á ao aconselhamento do aluno na escolha das disciplinas, a cargo de professores-orientadores, bem como à verificação das demais exigências a que se condiciona a matrícula, inclusive compatibilidade de horário (UnB/GRE, 1970).

O processo de Orientação Acadêmica foi reduzido, portanto, ao aconselhamento no período de matrícula, sem qualquer menção à totalidade da experiência universitária e à integração à comunidade acadêmica. É apenas na retomada democrática, em 1986, que esse

processo vai ser rediscutido quando da criação do Sistema de Orientação ao Universitário, onde a atuação da Psicologia na UnB vai ser recuperada.

Sistema/Serviço⁷ de Orientação ao Universitário (SOU).

Para apresentar o histórico do SOU com maior clareza, desenvolvemos uma periodização própria a partir da nossa compreensão de eventos e características mais marcantes de cada etapa dessa trajetória. Esse histórico envolve um período de mais de 30 anos e uma série de eventos, mudanças de gestão e fases importantes. Assim, para facilitar a visualização de todas essas informações, elaboramos um gráfico ao estilo de uma linha do tempo, localizado nos anexos, ao final deste texto (página 225).

Criação e implantação (1986-1989). O SOU foi criado na UnB em 1986⁸ enquanto Sistema de Orientação ao Universitário, no âmbito do Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE), subordinado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG), em meio a um clima de otimismo e redefinição histórica. Após mais de 20 anos da tomada pelos militares, a eleição do Prof. Cristovam Buarque para a reitoria da UnB representou um marco da retomada democrática dessa instituição, tão afetada pelas profundas alterações que o autoritarismo realizou sobre um projeto revolucionário cuja execução tinha pouco mais de dois anos quando de sua destruição. Pelos documentos analisados e entrevistas realizadas, fica claro que havia uma mobilização da comunidade acadêmica em torno da superação dos problemas criticados ao longo dos anos de intervenção militar e a pretensão de criar os setores, serviços e processos que viabilizassem uma nova universidade, como pode ser percebido no seguinte trecho da Versão Preliminar do Projeto de Criação e Implantação do Centro de Orientação ao Aluno da UnB, que serviu de base para a criação do SOU (Abreu, Barreiro & Achcar, 1986):

A atual administração da UnB se propõe empreender esforços para renovar e agilizar a Universidade em todos os seus setores.

As questões relacionadas com alunos, seu desempenho acadêmico e o desenvolvimento de seu potencial humano são vitais e a UnB pretende desenvolver e

⁷ Veremos ao longo do histórico que o nome desse setor foi inicialmente Sistema de Orientação ao Universitário, porém foi alterado em 2002 para Serviço de Orientação ao Universitário. Como esse título faz referência a toda a sua história, decidimos nos referenciar aqui a ambos os termos.

⁸ A formalização do nome Sistema de Orientação ao Universitário – SOU deu-se apenas em 1987, por meio do Ato da Reitoria no. 640/1987 (UnB/GRE, 1987). Na verdade, no documento de criação do Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional – CADE (Ato da Reitoria no. 103/1986, de 29/04/1986), consta na estrutura desse Centro como uma de suas Coordenadorias, a de Orientação Pedagógica (COP). Entretanto, no Memorando CADE 006/1986, de 09/07/1986, a Coordenadora desse setor solicita à Diretora do CADE a mudança do nome da então COP para adequar-se melhor aos objetivos do trabalho, visando uma ampliação do sentido de orientação.

atualizar ações para atendê-las (p.3)

Nesse cenário de reconstrução da universidade, o CADE assumia função central na política de integração do estudante à vida acadêmica, com foco no desenvolvimento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Pretendia-se sanar a falta de um pensamento específico sobre a graduação e a orientação aos discentes, provendo um apoio direto a eles (Buarque, 1986). Parte desse Centro de elaboração, avaliação e condução da política de graduação, o SOU se assumia como canal de comunicação entre a administração universitária e os estudantes de graduação (Cunha, 1997).

No Ato da Reitoria no. 640/1987, primeiro documento que descreve suas funções e atribuições, o SOU é definido como uma Coordenadoria responsável por “planejar, coordenar, executar e acompanhar as atividades de informação, orientação e apoio ao desenvolvimento educacional do aluno” (UnB/GRE, 1987, p.5), compreendendo a Orientação Psicopedagógica e Profissional ao público discente. Inicialmente, a equipe consistia de duas servidoras psicólogas, uma professora da Faculdade de Educação com foco em Orientação Educacional e uma psicóloga, professora do Instituto de Psicologia. Logo em seguida acresceram-se à equipe dois Técnicos em Assuntos Educacionais. As primeiras ações realizadas, de acordo com relatórios referentes ao ano de 1986 e 1987, foram as seguintes:

1. Elaboração e execução do Programa de Iniciação Universitária, que abrangeu realização de recepção aos calouros, estudantes transferidos de outras instituições e estrangeiros; aplicação de questionários aos alunos recém-ingressos para sondagem de expectativas, necessidades e dificuldades, a fim de subsidiar a orientação a esse público; e articulação com os Centros Acadêmicos para resposta a perguntas feitas pelos calouros a estudantes veteranos a respeito de temas abrangentes da vida universitária;
2. Orientação grupal aos alunos, por meio de Grupos Vivenciais em torno de assuntos diversos levantados pelos questionários aplicados aos calouros e por demandas apresentadas pelos coordenadores de graduação;
3. Execução de melhorias ao material informativo disponibilizado pelas Unidades Acadêmicas aos estudantes a respeito dos cursos, currículos e atividades extracurriculares;
4. Realização de atendimentos individuais a alunos por motivos diversos:
 - a. Esclarecimento de normas acadêmicas;
 - b. Levantamento de informações para consecução de Pareceres em processos acadêmicos de solicitações diversas de estudantes referentes a necessidades de flexibilização de normas acadêmicas por questões de saúde, familiares ou sócio-econômicas;

- c. “Orientação Vocacional Profissional” (nomenclatura utilizada nos documentos), a mais procurada pelos estudantes, em sua maioria indecisos em relação ao curso ou insatisfeitos com a universidade de maneira geral;
- d. Acolhimento e orientação a estudantes estrangeiros;
- e. “Atendimento emergencial” (nomenclatura utilizada nos documentos) a estudantes que traziam demandas típicas do trabalho em Psicologia Clínica, sendo alguns encaminhados a serviços especializados.

Sendo assim, apesar de na versão preliminar de seu projeto de criação estar listada uma série de objetivos que envolviam fomento a mudanças na universidade a partir das necessidades levantadas junto aos estudantes, bem como ações de apoio aos professores em sua formação educacional por meio de discussão de novas práticas de ensino, percebe-se que as ações inicialmente executadas pelo SOU tinham como foco apenas os estudantes, tanto de caráter informativo quanto de acolhimento e atendimento psicológico.

Reformulação com foco na orientação acadêmica (1989-1993). Ao final de 1989, iniciou-se uma nova gestão da Reitoria, do Professor Antônio Ibañez Ruiz, que trouxe mudanças ao CADE e novas diretrizes ao SOU. No Ato da Reitoria no. 442/1990 foram formalizadas essas mudanças, que demonstram uma reestruturação dessa Coordenadoria em torno da retomada do processo de Orientação Acadêmica ao estudante de graduação, como pode ser visto na mudança do texto acerca das competências do SOU:

À Coordenadoria do Sistema de Orientação ao Universitário – SOU compete planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar o processo de orientação ao aluno, segundo o princípio de integralidade da formação acadêmica e da definição do profissional como cidadão consciente do seu papel social (UnB/GRE, 1990, p. 5).

Nesse sentido, o CADE solicitou ao SOU a realização de um estudo abrangente dos documentos acerca da Orientação Acadêmica desde seu início e das transformações por que passou até sua extinção quando da reformulação do sistema de ensino da UnB durante a gestão do Reitor Cristovam Buarque. Essa Coordenadoria voltou-se, então, à elaboração de importantes documentos de reanálise do processo original de Orientação Acadêmica na UnB e de proposição de um Programa de Orientação Acadêmica ao Universitário, em que esta é entendida como “um diálogo continuado que, perpassando a vida acadêmica de alunos e professores, apresente qualidades de intersubjetividade tais que permitam àqueles o aproveitamento da experiência acadêmica, profissional e pessoal do orientador e a este a compreensão das relações aluno-currículo-professores, relações estas que constituem a essência da formação universitária” (Tunes, 1993, p.3).

Nesse programa, o Sistema de Orientação ao Universitário cumpriria a função de apoio aos orientadores e coordenadores de graduação além de, junto a outros serviços acadêmicos pertinentes, colaborar na sua implantação, acompanhamento e avaliação. Entretanto, apesar de

ter avançado muito no debate acadêmico e chegar a entrar na pauta da reunião da instância que poderia aprová-lo, esse Programa nunca chegou a se tornar realidade na UnB, devido tanto à resistência da comunidade quanto às disputas políticas pelos rumos da Reitoria. Esses fatores, aliados à escassez de recursos à Universidade do governo Collor, não favoreciam grandes mudanças estruturais.

Apesar do foco empreendido por essa gestão na tentativa de restabelecimento da Orientação Acadêmica, pelas entrevistas é possível observar que não foi toda a equipe do SOU que se engajou nesse projeto. A respeito desse movimento, uma das pessoas entrevistadas afirmou que: “o Decano aprovou, todo mundo aprovou, mas essas condições de implantação foram ficando cada dia mais difíceis, não só por questões da própria universidade, mas também por uma resistência dos próprios funcionários do SOU”. As ações de preferência da equipe nesse momento eram os atendimentos a estudantes e a confecção de pareceres para processos acadêmicos concernentes a solicitações de estudantes, como trancamentos justificados⁹ etc. Num dos documentos que compõem a proposta do referido Programa de Orientação, essa situação é descrita da seguinte maneira:

Com o objetivo, portanto, de ter uma atuação preventiva, o SOU trabalha de maneira sistemática, embora a tônica dos últimos tempos nesta Coordenação tenha sido, por força da demanda, muito mais de identificação de necessidades específicas dos alunos que o procuram, de orientação emergencial e, algumas vezes, de encaminhamento para atendimento especializado na própria Universidade (Cunha, 1993, p. 12).

Dessa forma, percebe-se que apesar das iniciativas de estabelecer o Sistema como o grande articulador da retomada da Orientação Acadêmica aos estudantes da UnB, elas foram vencidas pelas resistências tanto internas ao SOU quanto da universidade como um todo. Assim,

⁹ Trancamento de matrícula é a suspensão, mediante solicitação do estudante, de suas atividades acadêmicas por pelo menos um semestre, sem perda do vínculo com a universidade. O trancamento pode ser geral (TGM), quando a suspensão é estendida a todas as atividades acadêmicas do solicitante, por no máximo dois semestres, ou parcial (TR), quando suspende apenas as atividades do aluno na disciplina para a qual foi solicitado. Esse pedido tem de ser feito dentro dos prazos definidos pelo calendário universitário. Existe também a possibilidade de solicitação de Trancamento Geral de Matrícula Justificado (TGMJ) ou Trancamento de Disciplina Justificado, sendo que as justificativas cabíveis são, resumidamente, óbito ou doença de familiar; doença do solicitante; afastamento para estudos no exterior; necessidade imperiosa do serviço público; cumprimento de serviço militar obrigatório; problemas ocorridos durante a matrícula por motivos alheios ao estudante; situações excepcionais ou de vulnerabilidade acadêmica, todas essas mediante apresentação de documentos comprobatórios (Resolução CEPE no. 93/2018).

a equipe se voltou ao acompanhamento individualizado a estudantes em risco de desligamento da universidade, o chamado aluno “sob condição”¹⁰ (Cunha, 1997, p. 25).

Consolidação do atendimento individualizado e participação na criação do PPNE (1994-2002). Com o início da gestão do Prof. João Cláudio Todorov na reitoria, as diretrizes para o SOU tomaram um novo rumo, se afastando da concepção do Programa de Orientação Acadêmica ao Universitário proposta pela gestão anterior. Nesse período, a equipe foi reduzida a apenas duas psicólogas, suas instalações foram modificadas para um local mais distante do cotidiano dos estudantes (prédio da Reitoria) e suas atividades restritas ao acompanhamento a discentes reintegrados¹¹ e à assessoria a instâncias decisórias de processos acadêmicos (Cunha, 1997). O trabalho do SOU foi cada vez mais sendo caracterizado pelo atendimento individualizado ao estudante, especialmente àquele definido como em risco de desligamento (UnB/DEG/CADE/SOU, 1996). Esse foco da atuação do SOU pode ser percebido claramente em um documento de apresentação de 1996, em que essa Coordenadoria se define como:

¹⁰ A designação “sob condição” ou “em risco de desligamento” é atribuída ao estudante que está em período probatório. Um estudante entra em período probatório ao não conseguir aprovação em no mínimo quatro disciplinas em dois semestres regulares e consecutivos, não foi aprovado em pelo menos quatro disciplinas em dois períodos letivos regulares consecutivos, ou chegou ao último semestre do tempo de permanência máximo para seu curso sem a possibilidade de concluí-lo. Caso pelo menos uma dessas três situações aconteça, o colegiado do curso do estudante em questão reúne-se para decidir pelo estabelecimento de uma condição a ser cumprida por para evitar seu desligamento. Geralmente, é aplicada uma das seguintes condições: aprovação no mínimo de créditos do curso por dois semestres consecutivos ou cumprimento de plano de estudos construído pelo estudante sob a orientação do coordenador de curso por dois semestres consecutivos. Entretanto, os colegiados têm liberdade para propor outra condição (Cunha, 1997; UnB/CEP, 2004; UnB/DEG/CEG 2012; 2017).

¹¹ Reintegração é o processo administrativo em que um estudante solicita retorno à UnB após ter sido desligado. O desligamento – cancelamento da matrícula – pode ocorrer pelos seguintes motivos: 1) abandono de curso: quando o estudante, por dois semestres consecutivos, não efetua a matrícula em disciplinas ou reprova por faltar mais de 25% das aulas de todas as disciplinas; 2) desligamento voluntário: 3) solicitação do aluno, por sua própria iniciativa, do cancelamento de sua matrícula; 4) transferência: por meio de requerimento do estudante de transferência de matrícula para outra instituição na qual tenha sido admitido; 5) jubramento: quando o tempo máximo de permanência para conclusão do curso é excedido pelo estudante; 6) pelo não cumprimento de condição: nos casos em que o estudante não cumpre a condição imposta pelos órgãos colegiados ao ser identificado como “em risco de desligamento”. Após ser desligado por qualquer um desses motivos, o estudante pode solicitar, por até dois anos de seu desligamento, a reativação de sua matrícula na universidade. Quando sua solicitação é deferida, o estudante é reintegrado à universidade e precisa cumprir a condição que lhe foi imposta pelos órgãos colegiados para se tornar novamente um aluno regular e sair do risco de desligamento (UnB, 2004; 2012, 2017).

um sistema prioritariamente voltado para o atendimento do corpo discente da UnB, com base em uma política de ação preventiva. Sua principal função é acompanhar o aluno a atividades relacionadas a algumas dificuldades, destacando-se: cumprimento de condição, desligamento, dúvidas quanto à escolha de curso, problemas pessoais que interferem na vida acadêmica do aluno, necessidade de apoio e outros que se relacionam com aspectos psico-sócio-pedagógicos de sua vida.

Semestralmente convocam-se os alunos sob condição, aos quais se oferece suporte de acompanhamento na difícil fase em que se encontram e necessitam superar, para evitar o fatal desligamento. Além de atendê-los pessoalmente, o SOU desenvolve uma dinâmica de articulação interna na UnB, facilitando o acesso do estudante a atendimentos especializados, conforme o caso em questão. (UnB/DEG/CADE/SOU, 1996, p.1).

Ficou consolidada, portanto, a atuação do SOU junto aos processos de solicitação de reintegração dos estudantes, tanto na realização de entrevistas para fundamentação de Pareceres que irão compor o processo dos estudantes junto à Câmara de Ensino de Graduação¹², quanto no acompanhamento sistemático dos estudantes que, aceita sua solicitação, retornavam à universidade em cumprimento de condição. Além disso, o SOU passou a consultar semestralmente, pelo Sistema de Graduação (SIGRA), os alunos que estavam entrando em condição e lhes enviar comunicação por correio “alertando sobre as normas acadêmicas e disponibilizando o SOU para orientação e acompanhamento acadêmico”, conforme registro de rotinas e procedimentos do SOU em 01/2001 (UnB/DEG/CADE/SOU, 2001).

Nesse mesmo período, o SOU participa da criação, em 1999, do então Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais. Pelos documentos analisados na pesquisa, é possível verificar que desde o início do SOU os casos de estudantes com deficiência da universidade eram discutidos ou acompanhados pelo SOU de forma desarticulada, por iniciativa das Unidades Acadêmicas, de acordo com cada situação. Entretanto, a partir de meados dos anos 1990 é iniciada uma mobilização de estudantes com deficiência frente à excludente realidade universitária que impactava tanto seu ingresso quanto suas condições de permanência e diplomação. Em conjunto com professores, principalmente da Faculdade de Educação, que se

¹² A Câmara de Ensino de Graduação é uma instância deliberativa nos processos acadêmicos relativos ao ensino de graduação que está vinculada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), órgãos deliberativo, normativo e consultivo da Administração Superior da UnB, que constitui a última instância de deliberação para recursos nas matérias acadêmicas, científicas, culturais e artísticas. Presidida pelo Decano de Ensino de Graduação e composta representantes das Unidades Acadêmicas, representante discente e representantes de setores envolvidos na Administração Acadêmica e no apoio aos estudantes (como o SOU, PPNE etc.), estes últimos variando de acordo com a existência desses apoios e as alterações de foco das políticas universitárias de cada gestão da Reitoria (UnB/FUB, 2011; UnB/DEG/CEG, 2018).

interessavam pela temática da inclusão, fizeram uma mobilização por meio de Grupos de Trabalho envolvendo diferentes setores administrativos e acadêmicos da UnB e membros dos três segmentos universitários.

Como resultado dessa articulação, o grupo formado elaborou o Projeto de criação do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB, enviado à reitoria em outubro de 1999. Esse documento foi assinado por um estudante com deficiência, mostrando o protagonismo inicial discente nesse processo. Aprovado o projeto pela Administração Central, a criação do Programa foi formalizada pelo Ato da Reitoria no. 1068/1999, de 22 de outubro de 1999 (Raposo, 2006; UnB/GRE, 1999). Esse projeto traz como objetivo geral “definir e implantar uma política permanente de atenção aos portadores de necessidades especiais na UnB” (UnB/PPNE, 1999, p. 2), destrinchado nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Propiciar e garantir a igualdade de condições para o desempenho acadêmico dos pnes na UnB;
- 2) Formar profissionais especializados em educação especial e apoiar o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos nesta área;
- 3) Atuar em projetos que propiciem a eliminação de barreiras arquitetônicas no *Campus* universitário;
- 4) Socializar o acesso e a permanência dos estudantes e servidores pnes na UnB e desenvolver uma política de convivência universitária, visando a integração e a formação de cidadãos plenos” (idem)

Esse projeto concebia a estrutura do Programa composta por representantes de seis subprogramas: CESPE (o setor responsável pelos vestibulares e demais processos seletivos da universidade); DAC (Decanato de Assuntos Comunitários, órgão responsável por coordenar os programas comunitários da Universidade, englobando Assistência Estudantil, Ações culturais, artísticas, esportivas e de lazer); DEG (Decanato de Ensino de Graduação, responsável pelas políticas acadêmicas referentes ao Ensino de Graduação); Educação Especial (composta por professores da Faculdade de Educação, foi pensada como apoio acadêmico e tecnológico ao Programa); PNE-Universitário (grupo composto por pessoas com deficiência da comunidade acadêmica, principalmente estudantes, mobilizados em torno da identificação das expectativas e aspirações de seus membros para proposição de ações de melhorias à Universidade); Prefeitura (órgão da Universidade responsável pelo planejamento, execução de projetos arquitetônicos bem como manutenção das instalações físicas da Universidade) sob a coordenação de um Coordenador Geral e um vice, eleitos anualmente em sistema de rodízio dos subprogramas (UnB/PPNE, 1999). Pela caracterização de sua estrutura, fica clara a proposta inicial de uma política articuladora de vários setores e órgãos da universidade de forma democrática que tinha a mobilização dos estudantes com deficiência como característica central de sua concepção.

A equipe do SOU se revezava como representante do DEG nas reuniões do Programa. Com a formalização desse projeto em Programa, o SOU ficou responsável pelo acompanhamento acadêmico dos estudantes nele cadastrados, prestando atendimento psicopedagógico, tanto por interesse dos próprios estudantes quanto por encaminhamento das Unidades Acadêmicas ou de membros da direção do Programa. Apesar de realizar um atendimento psicopedagógico que por vezes se aproximava do psicoterapêutico, esse setor mantinha como prática o encaminhamento de casos de estudantes com sofrimento psíquico para setores com psicólogos clínicos, como o CAEP, clínica-escola do Instituto de Psicologia ou o Hospital Universitário (HUB).

Mudança do nome e multiplicação de iniciativas de apoio ao estudante (2002-2008).

Com o crescimento do CADE, o aumento do acompanhamento dos processos de estágio, licenciatura bem como a grande demanda de revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, esse setor passou por uma reestruturação efetivada pela gestão do Reitor Lauro Morhy. Essa reestruturação culminou com o Ato da Reitoria nº 769/2002, que reorganizou o DEG e criou, no lugar do CADE, a Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica, DAIA. Essas mudanças, de acordo com o documento que embasa esse AR, foram realizadas a partir do entendimento de que o CADE precisava passar por um processo de “racionalização”, com vistas a dar-lhe um caráter mais “enérgico”, voltado à “dinamização das atividades acadêmicas ligadas à graduação” (UnB/GRE, 2002, pp. 2-3).

No âmbito dessa reestruturação, o SOU passou a ser concebido, ao contrário da ideia original de Sistema, enquanto Serviço de Orientação ao Universitário com as seguintes atribuições:

I – identificar obstáculos estruturais e funcionais que dificultem ou impeçam o desenvolvimento do processo educacional do aluno e informar aos órgãos competentes, solicitando providências e propondo mudanças; II – identificar necessidades específicas dos alunos e encaminhá-los, quando necessário, às instâncias para atendimento especializado da UnB; III – orientar e apoiar o estudante universitário na análise e busca de soluções para situações críticas de sua vida acadêmica; IV – articular-se com o Hospital Universitário de Brasília/HUB, Clínica de Psicologia/CAEP/IP e outras entidades da sociedade civil para o desenvolvimento de projetos conjuntos; V – manter um banco de dados com informações decorrentes da execução de seus serviços de orientação e apoio ao estudante universitário; VI – articular-se com as demais Assessorias e Coordenadorias do DEG para integração de atividades; VII – apresentar à DAIA relatórios semestrais das atividades do serviço (idem)

Comparando com o Ato da Reitoria que vigorava até então, AR 442/1990, é possível verificar que foi suprimida a ideia de sistema, integrado com coordenadores de curso e Comissões de Orientação, voltado ao estímulo e valorização do processo de orientação

acadêmica, e foi adotada uma política conjunta de orientação e atendimento ao aluno universitário. Dessa forma, foi reconfigurada a concepção do AR anterior, formalizando a consolidação do SOU como um Serviço de atendimento individual ao estudante que apresenta problemas em sua vivência acadêmica, geralmente relativos ao seu desempenho.

A equipe do SOU aumentou, recebendo a adição de uma assistente social, além de dois Técnicos em Assuntos Educacionais. A procura pelo SOU por parte dos estudantes cresceu, assim como os encaminhamentos feitos pelas Unidades Acadêmicas, e com o maior tamanho da equipe, o número de atendimentos realizados foi ampliado. Nesse período, começaram a se intensificar demandas diversas de apoio a grupos discentes identificados pela comunidade acadêmica como público que necessita de atenção ou direitos acadêmicos específicos. O SOU foi solicitado a participar da formulação de iniciativas de apoio a esse público, da mesma forma que já havia feito com o PPNE anteriormente, uma vez que a Administração Central já compreendia que esse Serviço não era mais capaz de sozinho atender a demanda.

Um dos primeiros públicos a ser considerado dessa maneira pelo SOU foi o de estudantes estrangeiros, aos quais o SOU destinava ações específicas em seu planejamento desde sua criação. Entretanto, no final dos anos 1990, foi estabelecida uma parceria com a INT (Assessoria de Assuntos Internacionais da UnB, responsável por celebrar convênios, intercâmbios e acordos de cooperação técnica com universidades de outros países) a partir da qual o SOU proveria acompanhamento acadêmico aos estudantes estrangeiros que apresentassem dificuldades em seu percurso universitário, identificadas pela INT, Coordenação de curso ou pelo próprio estudante. À Assessoria caberia responsabilizar-se pela acolhida aos estudantes e prestação das informações essenciais na sua chegada. Nas planilhas de dados estatísticos de atendimentos do SOU referentes aos anos de 1998-2006, é possível perceber um significativo aumento no número de estudantes encaminhados pela INT.

Outra frente de trabalho que foi criada dentro do Serviço nesse período voltou-se ao acompanhamento aos estudantes que passaram a ingressar à universidade pelo sistema de cotas no vestibular. Aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em reunião de junho de 2003 (Resolução CEPE 38/2003-UnB/CEPE, 2003) em meio a um debate acalorado dentro da universidade, as cotas no vestibular foram criadas com objetivo de reverter a trajetória de injustiças contra a população negra e indígena que marcam a história brasileira (Carvalho & Segato, 2002). Em meio a uma recepção conflituosa dentro da universidade, não foram poucos os casos de racismo e discriminação, principalmente nos primeiros anos de sua implantação, como pode ser visto nos arquivos do SOU. Nesse sentido, o Serviço foi convocado a prestar atendimento aos estudantes negros e indígenas, tanto por demanda espontânea quanto por encaminhamento pelas Unidades Acadêmicas. Internamente, esses atendimentos foram sendo agrupados e contabilizados nos dados e relatórios como atendimentos diferenciados, assim como já se realizava em relação aos estudantes estrangeiros e aos cadastrados no PPNE.

Dessa forma, multiplicaram-se as iniciativas de apoio aos estudantes, organizadas em públicos específicos, e aos poucos foram sendo articulados setores, organizações ou núcleos próprios a cada um desses grupos. Vale pontuar que nem todas essas iniciativas partiram da Administração Central, algumas foram mobilizadas pelos discentes com apoio de alguns professores, em grupos político-acadêmicos. Apesar dessa articulação, os estudantes continuaram sendo encaminhados ao SOU para atendimento individualizado quando apresentavam diminuição em seu rendimento acadêmico ou alguma demanda por atendimento psicológico.

Outro movimento significativo nessa época foi a criação de uma Comissão voltada à análise de justificativas por motivo de doença para solicitações acadêmicas de estudantes no âmbito das instâncias recursivas e deliberativas. O SOU foi convidado a compor a Comissão Assessora de Análise Acadêmica Discente (C3AD), composta com as seguintes competências:

Analisar, quando solicitado pela CEG, a situação acadêmica dos estudantes em situação de risco de desligamento, já desligados ou em outra condição que demande tal procedimento; entrevistar o estudante solicitante conforme recomendação da CEG; emitir parecer técnico consubstanciado para instruir a CEG para suas deliberações (UnB/DEG, 2006).

Os outros membros dessa Comissão eram um professor da Faculdade de Medicina, médico psiquiatra, uma psicóloga do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP), clínica-escola do Instituto de Psicologia, e uma assistente social da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). A Comissão foi criada, portanto, com a finalidade de prestar apoio técnico para a tomada de decisão da CEG em processos de estudantes que apresentassem motivos de saúde em suas justificativas. Vale registrar aqui – apesar de já se remeter a outro período do histórico – que três anos depois a Comissão de Análise Acadêmica e de Saúde (CAAS) foi criada com a mesma finalidade, porém ampliando sua esfera de atuação para englobar orientações quanto ao acompanhamento desses estudantes em seu retorno à universidade e aumentando a equipe com a adição de um membro do PPNE e de um professor especialista em inclusão da Faculdade de Educação (UnB/CEG/DEG, 2009).

Com relação ao foco no atendimento aos estudantes em risco de desligamento e reintegrados à universidade, nesse período o SOU participou de uma iniciativa que trouxe mudanças significativas a esse processo. Em 2004, por meio da Resolução CEPE 41/2004, foi formalizada a Comissão de Acompanhamento e Orientação (CAO) ligada ao DEG, com a função de “identificar, notificar e encaminhar para o estudante a orientação de desligamento” (UnB/CEPE, 2004, p.4) composta por representantes da Diretoria de Administração Acadêmica (DAA), da DAIA, do corpo docente e do corpo discente. Nessa Resolução, foi criado um procedimento para as solicitações de reintegração de estudantes desligados da universidade,

retirando do Serviço a responsabilidade exclusiva por esses processos. O SOU, assim, passou a fazer parte da Comissão como uma de suas atividades regulares. Essa mudança, entretanto, apenas modificou a atuação do Serviço quanto ao processo burocrático da reintegração, mantendo-o no papel de receber estudantes nessa situação encaminhados pelas Unidades Acadêmicas ou pela própria CAO.

Dessa forma, percebe-se que esse é um período em que a UnB buscou aumentar as ações de apoio aos estudantes, seja por iniciativa da Administração Central ou pela mobilização de grupos em torno de direitos, ao mesmo tempo em que reviu normas acadêmicas e a organização burocrática dessas solicitações. Nesse contexto, o SOU gradualmente aumentou sua participação em Comissões para formulação dessas iniciativas de apoio e de reorganização dos processos acadêmicos, porém manteve como principal linha de ação junto aos estudantes o atendimento e acompanhamento acadêmico àqueles que apresentassem baixo rendimento acadêmico, principalmente, mas também demandas de atendimento psicológico clínico.

Expansão e reestruturação do SOU (2008-2012). O ano de 2008 trouxe muitas mudanças para a UnB, tanto pela sua adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007), quanto pelo movimento estudantil de denúncia de irregularidades na Reitoria da universidade, que culminou com a exoneração do Reitor Timothy Mulholland e de seu vice, além de afastamento de todos os Decanos da sua gestão (Menezes, 2010). Uma das pautas do movimento foi a discussão da adesão da UnB ao REUNI, que estava sendo iniciada sem o devido debate pela comunidade acadêmica. Com a nova gestão, a discussão foi reiniciada e as instâncias decisórias aprovaram a adesão ao Programa.

No contexto desse Programa e do processo de valorização das IFES pelo governo da época, dos presidentes Lula e Dilma, como pudemos ver no capítulo 3, a UnB recebeu investimentos maciços que foram aplicados na construção de novos prédios, na consolidação dos novos *Campi* nas regiões administrativas de Ceilândia, Gama e Planaltina (este último já tinha sido inaugurado em 2006, porém com estrutura física ainda incompleta), na ampliação do número de vagas nos cursos, bem como na contratação de professores e servidores.

No SOU, o impacto do REUNI foi bastante profundo, representando um marco importante em sua história. Até o início do ano de 2008, sua equipe praticamente contava apenas com uma psicóloga, coordenadora do Serviço, e um estagiário técnico formado em Psicologia. Havia o apoio de mais dois Técnicos em Assuntos Educacionais, porém eles se dividiam em outras atividades da DAIA, então nos documentos e entrevistas são por vezes citados como parte da equipe do SOU, outras, não. Essa realidade foi profundamente alterada com o acréscimo de quase dez servidores apenas no ano de 2008. Essas contratações permitiram a criação de uma equipe em cada um dos *Campi*, sendo que a do Darcy Ribeiro contava com maior número de pessoal, dadas as proporções desse *Campus*. Nos anos seguintes, novos

concursos foram feitos e, em folder de apresentação do Serviço em 2010, a equipe do SOU é descrita como contendo onze integrantes: seis psicólogas (sendo uma coordenadora) e uma pedagoga no *Campus* Darcy Ribeiro; um pedagogo e uma psicóloga no *Campus* Ceilândia; uma psicóloga no Gama; e um psicólogo em Planaltina (UnB/DEG/DAIA/SOU, 2010).

Inicialmente, esses novos servidores foram se adequando e se somando às ações que já eram realizadas, de acordo com as funções do Serviço realizadas nos últimos anos. Com as metas colocadas pelo REUNI, o SOU voltou-se à sua inserção nesse Programa, conforme relatório referente ao triênio 2009-2011, em que é feita uma reflexão sobre essa integração. Nesse relatório, fica explicitada a falta de clareza inicial sobre como o Serviço poderia contribuir para o alcance das metas e para o assessoramento do DEG, que se transformou rapidamente para dar conta das mudanças que aconteciam nas políticas universitárias. Nesse sentido, o SOU encontrou o seu papel no assessoramento ao DEG na “redução dos índices de evasão e retenção de estudantes na graduação, e aprimoramento das condições acadêmicas para permanência do estudante no curso para sua conclusão na UnB” (UnB/DEG/DAIA/SOU, 2011, p. 3).

Nesse documento, o setor foca-se inicialmente na caracterização dos atendimentos aos discentes, demonstrando que a atuação continuava mais centrada no apoio individualizado aos alunos. Em seguida, porém, demonstra uma ampliação das ações do Serviço no período, tendo em vista o crescimento da equipe, principalmente no *Campus* Darcy Ribeiro. São listadas como atividades desenvolvidas:

- 1) Recepção de sete novos membros da equipe, sua formação e preparo para atuar no Serviço;
- 2) Atendimento e acompanhamento acadêmico aos estudantes reintegrados ou em risco de desligamento;
- 3) Realização de entrevistas com estudantes em resposta a solicitações das instâncias decisórias da Administração Acadêmica a fim de subsidiar Pareceres e decisões sobre suas solicitações junto a essas instâncias;
- 4) Realização de visitas às Unidades Acadêmicas para discussão a respeito da evasão estudantil e levantamento de demandas dessas Unidades quanto a uma atuação conjunta com o Serviço em relação à orientação acadêmica;
- 5) Acompanhamento acadêmico a estudantes nesse período denominados “ingressos especiais” ou “grupos específicos”, definidos como “indígenas, estrangeiros, com necessidades especiais, cotistas” (p. 7)
- 6) Acolhimento de orientação quanto a procedimentos acadêmicos a familiares de estudantes e ex-estudantes;
- 7) Acolhimento a estudantes de Ensino Médio e de outras universidades para esclarecimento de dúvidas a respeito da UnB;

- 8) Participação em Comissões diversas: CAO/DEG; Comissão Permanente de Acompanhamento a Ingressos Especiais (CPAIE/DEG); Comissão de Análise Acadêmica e de Saúde (CAAS/DEG); Comissão de Análise da Situação Acadêmica e Socioeconômica dos Estudantes Estrangeiros do PEC-G, juntamente com a INT e a DDS/DAC; Comitê Gestor FUB/FUNAI; Comissão de recepção aos calouros, da Secom;
- 9) Participação permanente no papel de consultoria à CEG;
- 10) Realização de oficinas na Semana Universitária voltadas à reflexão sobre ser universitário e acolhimento de calouros e de Mostra de Cursos da UnB para estudantes de Ensino Médio;
- 11) Realização de ações de recepção aos calouros – principalmente voltadas a esclarecimentos sobre normas acadêmicas e a amplitude da vida universitária – em conjunto com Unidades Acadêmicas que solicitaram essa parceria;

Dessa forma, evidencia-se que, com o aumento da equipe do Serviço, este buscou responder uma grande diversidade de demandas advindas principalmente do DEG, mas também das Unidades Acadêmicas, ampliando significativamente o escopo de sua atuação de forma a dificultar a compreensão de qual seria o novo foco do Serviço.

É importante pontuar que nesse período de recomposição dos quadros de pessoal da Universidade, não foi apenas o SOU que recebeu servidores de Psicologia Escolar. Esses profissionais também passaram a compor as equipes do Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) e do Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). Foi criada, ainda, no âmbito do atendimento aos servidores da universidade uma equipe voltada ao trabalho em Psicologia do Trabalho e Organizacional composta por psicólogos clínicos e uma psicóloga escolar em desvio de função, uma vez que o concurso específico para essa especialidade só passou a ser realizado a partir de 2014. Entretanto, apesar de estar presente nesses outros setores, o trabalho essencialmente de psicologia escolar, com uma equipe que conta com mais de um profissional dessa especialidade, continuou concentrado no SOU.

Reestruturação e novas possibilidades de atuação (2012-atual). O ano de 2012 trouxe dois marcos importantes para a história do SOU. O primeiro foi a mudança da sua localização no *Campus* Darcy Ribeiro, retornando para o seu prédio original, o Instituto Central de Ciências, a fim de aproximar-se dos estudantes e professores em seu maior edifício. O segundo foi o início do processo de reestruturação do Serviço. Esse processo foi gerado por demandas da própria equipe, uma vez que a chegada de tantos novos servidores em um curto período de tempo demandou readequações das diretrizes e linhas de trabalho. A diversidade de composição da equipe suscitou muita discussão, além de alguns conflitos, por isso foi primordial dar a devida atenção ao estabelecimento de um diálogo no sentido da tentativa de construção de consensos em relação às ações e objetivos do Serviço.

Esse processo de rediscussão culminou na elaboração de um Documento Orientador, concluído no ano de 2014. Constituído a partir de um diálogo bastante democrático e extenso da equipe, visava agregar as diferentes concepções acerca da atuação de pedagogos e psicólogos escolares na Educação Superior, bem como as distintas realidades de trabalho nos quatro *Campi* da UnB. O processo de reestruturação considerou como documentos norteadores a Constituição Federal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o REUNI e o Projeto Original da UnB (Ribeiro, 1978). Assim, um novo objetivo foi construído para o Serviço:

entendemos como objetivo principal do Serviço, partindo principalmente dos conhecimentos produzidos nas áreas da Psicologia e da Educação, contribuir para a construção coletiva do desenvolvimento acadêmico integral do estudante a partir da análise e orientação dos processos e relações educacionais da instituição e do desenvolvimento dos membros da comunidade universitária em seus papéis de educadores (UnB/DEG/DAIA/SOU, 2014, p. 1).

Esse Documento apresentou como ações do serviço para a realização desse objetivo intervenções em diferentes níveis: individual, grupal, relacional, departamental e de políticas institucionais. Pretendeu-se desenvolver uma análise das questões universitárias considerando os aspectos institucionais, relacionais e pessoais que marcam o desenvolvimento da pessoa na vida acadêmica. Buscou construir parcerias com as Unidades Acadêmicas no sentido de desenvolver ações tendo em vista sua realidade e almejando a construção de metodologias educacionais coerentes com o projeto de formação e desenvolvimento humano da Instituição.

A concretização das orientações constantes desse Documento ainda encontra muitos desafios no cotidiano de trabalho. De maneira geral, o trabalho do SOU atualmente tem se dividido entre três principais atividades: 1) atendimento individual aos alunos que procuram o serviço com dificuldades em sua vivência acadêmica, porém numa tentativa de ampliar os encaminhamentos para diversos níveis e segmentos da instituição, a fim de não individualizar a problemática; 2) assessoria ao DEG na realização de atividades de acolhimento aos calouros em parceria com estudantes veteranos e com vários outros setores administrativos, concebendo que acolher adequadamente os discentes desde seu ingresso na universidade pode favorecer significativamente sua vivência acadêmica; 3) participação na construção e debate das políticas universitárias concernentes ao desenvolvimento do estudante de graduação em Comissões de finalidade específica (por exemplo, a Comissão de Boas Vindas, responsável pela formulação e execução do acolhimento aos calouros a cada semestre), bem como na Câmara de Ensino de Graduação; e 4) atuação junto a coordenadores de curso de graduação no sentido de realizar mudanças necessárias à melhoria da orientação acadêmica que realizam junto aos estudantes de graduação.

Por ter ingressado no SOU em 2013, cheguei a participar do processo de reestruturação do Serviço. No cotidiano de trabalho, percebo que coexistem concepções tradicionais e progressistas de atuação na educação em meio à equipe. Entretanto, assumimos essas diferenças e temos realizado um esforço coletivo para constituir um objetivo comum de trabalho, além de um foco do Serviço, que esteve bastante difuso nos últimos anos, respondendo a demandas diversas que nem sempre são de sua incumbência. É importante destacar que esse esforço coletivo não tem sido feito sem conflitos, tanto internos à equipe quanto externos, devido às dissonâncias entre a elaboração a respeito do objetivo do Serviço, consolidada no processo de reestruturação, e a compreensão que cada gestão tem de sua função. O momento atual que o SOU vive é fundamentalmente marcado por esses conflitos e discordâncias, as quais têm gerado bastante reflexão, discussão e proposição de atividades diversas marcadas pela criatividade e resistência da equipe.

Poderemos aprofundar mais essas questões na próxima seção. A intenção desta seção do texto não foi adentrar na análise das informações para poder apresentá-las com mais clareza, uma vez que falam de um contexto específico que tem, inclusive, seu próprio vocabulário para denominar as relações e processos acadêmicos. O detalhamento dos elementos importantes para a análise do trabalho em psicologia escolar na UnB frente à patologização e medicalização da Educação Superior será feito na próxima seção.

Onde estão a Patologização e a Medicalização da Educação Superior na UnB?

Vimos ao longo do histórico sobre a atuação em psicologia na UnB que essa se constituiu em diferentes momentos com objetivos e focos diversos, sempre relacionados a um determinado contexto institucional e nacional. É importante pontuar, inclusive, que nem sempre essa atuação foi identificada diretamente com a área de Psicologia Escolar e Educacional, até porque precedeu a própria concepção da especificidade da área. O primeiro concurso para um cargo com essa designação de especialidade na UnB foi em 2008. Apesar de nem todos se reconhecerem sempre como tal nem se orientarem pelas diretrizes específicas da área, a análise deste trabalho será feita a partir da Psicologia Escolar, de onde obtemos os fundamentos para construir um entendimento sobre essas atuações.

Outra ponderação importante se relaciona ao fato de que com a destruição dos arquivos do SOE pelos invasores militares, não foi possível ter acesso aos documentos que demonstrariam as atividades realizadas e as diretrizes de trabalho em detalhe. Com as informações disponíveis na biografia de Mariana Alvim (Dantas, 1999) e alguns textos que, ao retomar o início da abordagem humanística no Brasil, citavam seu trabalho na UnB (Jacó-Vilela, Degani-Carneiro & Trzan-Ávila, sd; Trzan-Ávila, 2013) foi possível compor um histórico dessa atuação na orientação aos estudantes a partir dos resultados obtidos por meio da

aplicação de testes psicométricos, projetivos e vocacionais. Sabemos das inúmeras críticas relacionadas à aplicação de testes psicológicos para classificação de estudantes e determinação de seu futuro (Barbosa & Souza, 2012; Machado, 1994; Patto, 1987; 1990; 2005; Souza, 2009; 2010). Entretanto, pelas informações obtidas a respeito da formação da primeira psicóloga da UnB e sua atuação política, é possível depreender seu compromisso de vida com a transformação do estado de coisas (Dantas, 1999). Sendo assim, uma análise adequada dessas contradições demandaria acesso aos documentos do SOE para compreender melhor como eram trabalhadas. Por esse motivo, esse Serviço resta citado apenas na seção histórica, sem aprofundamento analítico.

A partir do estudo do trabalho em psicologia escolar na UnB, buscamos mapear os principais setores e processos da universidade que produzem e reproduzem a lógica patologizante e medicalizante da Educação Superior. Para os fins deste estudo, elencamos aqui aqueles que julgamos essenciais para a compreensão do processo de patologização e medicalização da educação na UnB. Vale ressaltar que esses não são os únicos espaços, relações ou práticas que estão permeadas por esse processo – até porque entendemos, e pretendemos demonstrar ao longo deste capítulo, que toda a universidade está permeada por essa lógica. Contudo, estão destacados neste trabalho pela nossa compreensão de que ilustram a atuação da psicologia escolar frente à patologização e medicalização da Educação Superior.

É fundamental ressaltar, entretanto, que não consideramos nesta análise a UnB como uma massa homogênea. Há bastante diversidade nas práticas educativas realizadas pelas Unidades Acadêmicas, na maneira como se organizam os currículos, projetos e programas, além da forma como a convivência se estabelece nesses espaços. Dessa forma, realizamos nossa análise sobre as informações construídas na pesquisa, comentando os processos de patologização e medicalização a partir das entrevistas realizadas e documentos obtidos, complementadas pelas situações vivenciadas na minha prática profissional. Temos ciência de que a UnB não se resume a isso. Entretanto, conforme pretendemos tornar visível neste capítulo, são muitos os elementos que demonstram o grau de permeabilidade dos processos analisados sobre os mais variados espaços da Universidade.

A operacionalização dos processos acadêmicos e a patologização e a medicalização da educação. Uma das maiores expressões da realidade de patologização e medicalização da não-aprendizagem na UnB é a organização burocrática em torno das regras e normas acadêmicas, que envolve tanto o caminho percorrido pelas solicitações discentes de flexibilização da rotina ou das normas universitárias, quanto a maneira que os membros dos setores e instâncias decisórias se posicionam frente aos documentos que analisam. Quando um estudante não apresenta rendimento acadêmico satisfatório e, por isso, precisa ser considerado em sua demanda, praticamente a via mais simples que encontra para essa consideração é a patologização e a medicalização das questões que traz. Esse fato fica claro na medida em que a

maioria desses requerimentos tem um caminho muito mais rápido para sua efetivação por meio da apresentação de atestado médico comprobatório de alguma doença.

Exemplo disso são os pedidos de reintegração ou trancamento justificado, geralmente deferidos quando contêm algum documento desse tipo. Decorre disso que situações da vida cotidiana sejam constantemente enquadradas como transtornos de ansiedade, humor, depressão etc. a fim de facilitar a argumentação perante as instâncias decisórias às quais é mais importante a palavra do médico que supostamente identificou determinada patologia que a demanda do estudante a respeito da sua vivência acadêmica. Cabe esclarecer que não nos opomos ao deferimento desses processos com base em motivos relativos a doenças. O que discutimos é de que forma esse procedimento oculta uma série de outras questões que compõem essa vivência acadêmica e que precisariam ser devidamente ponderadas. Em nosso trabalho na UnB presenciamos reiteradas vezes o constrangimento pelo qual estudantes passam nessas situações, uma vez que a concepção partilhada no cotidiano a respeito dos alunos é de que fariam qualquer coisa para obter vantagem, como pode ser visto nessa passagem de uma das entrevistas:

“Muitas vezes eu, participando da CEG, os professores falavam [cita o próprio nome], esse aluno tá falando que tá com problema de saúde, tá com depressão, a mãe morreu... a mãe teve câncer, não tá dando conta de estudar... Isso é verdade? Isso acontece? Será que isso não é manha, não? Esse menino tá com sacanagem...”

Vale aqui discutir que, sim, existem situações em que as normas são burladas de forma antiética para obtenção de vantagem e favorecimento pessoal. Não temos a ilusão de que todas as solicitações são feitas de boa fé. Entretanto, o que é fundamental ponderar com profundo cuidado é: qual a realidade universitária que leva à necessidade desse tipo de comportamento? Será que se a universidade realizasse a sua função de ser o espaço do pensar livre, de uma convivência solidária e de uma relação prazerosa com a construção de um conhecimento que faz sentido para as pessoas envolvidas e que está atrelado à realidade e às necessidades do País, esse tipo de situação existiria com tanta frequência, a ponto de estruturar toda a organização burocrática das solicitações? Será que se, por exemplo, estudantes e professores tivessem uma convivência mais próxima, em que o desenvolvimento discente fosse acompanhado e orientado *pari passu* como parte da prática educativa da universidade, haveria a necessidade de tanta burocratização dos processos para conseguir evitar as violações antiéticas? A principal questão, nesses casos, é: os processos acadêmicos têm sido pensados a partir de uma preocupação educativa ou burocrática, visando controle e vigilância dos sujeitos?

A medicalização se exacerba com o esvaziamento da prática educativa, da intenção educativa. Os discursos patologizantes da não-aprendizagem são potencializados em contextos de desmonte das políticas educacionais, porque servem à sua invisibilização. E a judicialização da educação prospera nos contextos em que só se encontram na burocracia, na judicialização dos conflitos, formas de resolver questões que deveriam fazer parte do próprio cotidiano

educativo. Muito se fala que é necessário manter toda essa estrutura burocrática para impedir violações éticas às normas, e que exigir, por exemplo, apresentação de documentos médicos para comprovação de alegações de dificuldades escolares devido a doença seria uma forma de resguardar a integridade do processo. Ignora-se, entretanto, a facilidade de obtenção de um diagnóstico de supostos transtornos psíquicos – principalmente para usuários do sistema privado de saúde – para justificar uma determinada solicitação, dada a fragilidade dos instrumentos utilizados para esse fim (Moysés & Collares, 2013b; Sucupira, 1985; Szasz, 2007). Até porque essa fragilidade serve a outro propósito: interesses socioeconômicos da medicalização (Benasayag, 2013; Corrêa & Baierle, 2011; Decotelli, Bohre & Bicalho, 2013; Moysés & Collares, 2013b). Os processos de patologização, medicalização e judicialização da educação, portanto, servem confortavelmente à manutenção do estado de coisas tanto da instituição educativa – que não é problematizada frente às queixas – quanto da ordem socioeconômica, uma vez que são marcados pela desigualdade de acesso a serviços de saúde pelas diferentes classes sociais.

O documento mais antigo encontrado em nossa pesquisa que aborda o crescimento das solicitações de trancamento justificado por parte dos estudantes é uma carta do SOU para o Departamento de Medicina Geral e Comunitária de setembro de 1988. Nessa carta a coordenadora do setor expõe sua preocupação com o aumento de casos de Trancamento Geral de Matrícula Justificado (TGMJ) por motivo de doença e pede “ações integradas dos serviços envolvidos nessas questões” (p. 1). A coordenadora anexa à sua missiva um processo de solicitação de TGMJ por parte de um estudante em que, quando o SOU encaminha o deferimento ao DEG, envia a seguinte mensagem:

Aproveitamos a oportunidade para alertar as instâncias competentes da necessidade de discutirmos normas e critérios de avaliação e acompanhamento desses casos, tendo em vista a maximização dos recursos necessários para análise e orientação eficiente e eficaz desses alunos e suas famílias.

É frequente, em casos similares, constatarmos que os alunos recorrem a ajuda médico-psiquiátrico-psicológica, ocasionalmente, em períodos de crise, abandonando, posteriormente, o tratamento.

A nosso ver deveríamos criar mecanismos institucionais (DEG/DAA/FS/IP/SOU (Coordenadores de Curso) que permitissem estimular os alunos e suas famílias a buscarem apoio e orientação médico-psicológica efetiva. Desse modo, estaríamos atuando, de fato, na área preventiva e de manutenção da saúde dos indivíduos, integrando-os de forma adequada a comunidade acadêmica e conscientizando-os de suas limitações e potencialidades (UnB/DEG/CADE/SOU, 1988a, p. 2).

É interessante notar que apesar de citar a importância da orientação aos alunos nessas situações, essa orientação parece se resumir ao encaminhamento adequado no âmbito da saúde,

deixando de lado o fato de que esse seria um setor voltado à orientação educacional. Fica clara a visão de necessidade de ajustamento, via intervenção médico-psicológica, de estudantes considerados desviantes para que possam retornar ao convívio na comunidade acadêmica (Collares & Moysés, 1997; Leher, 2013; Meira, 2012). Existe, inclusive, a intenção de criar mecanismos de controle da universidade sobre o tratamento dos estudantes. A resposta do Departamento de Medicina a essa carta é a seguinte:

Somos de parecer que, o assunto é de grande importância, qual seja a saúde do corpo discente e a maneira de melhor preservá-la deve passar por técnicos da Área de Saúde com carga horária específica para esta atividade, que tenham atribuições de avaliar, orientar, conceder ou negar TGM além de acompanhar tratamento e evolução de alunos que estejam necessitados.

Para isto, na minha opinião, se faz necessário designar um técnico do Serviço Social, um da Psicologia e outro da Psiquiatria para, em horário determinado, cuidarem de forma integrada das atribuições acima citadas até ser criado um dispositivo mais adequado e eficiente. (UnB/DEG/CADE/SOU, 1988a, p. 2)

A primeira questão que se sobressai nesse documento é: não há no diálogo entre dois professores da universidade qualquer indagação ou ponderação sobre qual o contexto em que tais solicitações se originaram, nem qualquer menção sobre práticas educativas que possam ter colaborado para esse cenário. Evidencia-se, dessa forma, o papel do discurso medicalizante de deslocar para o campo médico uma discussão que deveria ser político-pedagógica, tornando as soluções inacessíveis à Educação (Collares & Moysés, 2010; Cunha, Dazzani, Santos & Zucoloto, 2016; Souza, 2010). Mesmo nos casos em que haja, de fato, uma determinada patologia psíquica presente, não cabe à instituição educativa adentrar o campo do tratamento de saúde nem submeter-se a ele, mas sim construir as condições pedagógicas para que a instituição possa acolher o estudante da melhor forma possível a fim de garantir o seu direito à educação. Quando se recorre à área da saúde com o objetivo de solucionar problemas escolares, retira-se do sistema educativo seu comprometimento tanto com a produção desses problemas quanto com a criação de possibilidades de solucioná-lo (Meira, 2012; Moysés & Collares, 2013b; Souza, 2010; Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011).

Na análise das resoluções que foram se construindo ao longo do tempo para dar conta da problemática do trancamento justificado de matrícula, é interessante notar que as regras vão sendo modificadas no sentido de ampliar as alegações passíveis de serem apresentadas pelos estudantes. Por exemplo, as mudanças efetivadas pela Resolução CEPE no. 563/2009 sobre a 016/1986 tangem principalmente à consideração de doença de familiar – ao contrário de apenas o óbito – como justificativa para o trancamento, estendendo o tempo em que esses eventos podem ser usados como explicação para sua necessidade de pausa. Chama a atenção o fato de

que não são vislumbradas como justificativas possíveis aquelas referentes à qualidade do ensino, como a metodologia adotada pelo professor ou mesmo a estruturação da disciplina.

A Resolução CEPE no. 093/2018 substituiu integralmente as anteriores, porém foca-se principalmente na reorganização do trâmite dos requerimentos. A principal ampliação das justificativas faz-se no sentido de criar as categorias “situação de vulnerabilidade acadêmica” ou “situações excepcionais”, sem, no entanto, defini-las (UnB/CEPE, 2018, art. 11). Não fica claro, portanto, se essas categorias abrangeriam elementos da própria prática educativa. Entretanto, se analisarmos as expressões em si, podemos tentar construir alguns entendimentos. A ideia de “situações excepcionais” alude a temas que transcendem a normalidade do cotidiano acadêmico, como as greves, que já são registradas no histórico escolar dos alunos como “excepcionalidade acadêmica” quando alegadas nas solicitações discentes de trancamento justificado. Já “vulnerabilidade acadêmica” parece remeter a uma visão mais ampla de como essa fragilidade poderia ser construída, abarcando alguma construção que contemple o contexto acadêmico. Ainda assim, é um conceito que demanda maiores esclarecimentos.

Em uma das entrevistas foi possível compreender melhor a ideia de “vulnerabilidade acadêmica” que fundamentou a elaboração desse normativo. Essa resolução foi produto do trabalho de uma comissão formada por representantes de diversos setores e iniciativas de apoio estudantil, como o CAEP (Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos), a COQUEI/DIV (Coordenação da Questão Indígena da Diretoria da Diversidade), a DDS (Diretoria de Desenvolvimento Social), o DEG (Decanato de Ensino de Graduação), a INT (Assessoria Internacional), o PPNE e o SOU. O objetivo era criar algum dispositivo que permitisse abarcar, como justificativa ao trancamento, os casos de dificuldades vivenciadas pelos estudantes que não pudessem ser enquadrados nas circunstâncias já previstas. O propósito principal era ampliar o escopo de justificativas de modo a abranger aquelas que não coubessem nas alegações de ordem médica ou nas flexibilizações já existentes no normativo específico para os estudantes cadastrados no PPNE. Dessa forma, demonstra uma tentativa de regulamentar a admissão de relatos de estudantes a respeito de problemas que tenham a prática acadêmica como contexto de produção.

A entrevistada chamou atenção para um fato extremamente importante. O procedimento regulamentado por essa resolução, ainda que reconheça o contexto acadêmico de produção da vulnerabilidade, individualiza a questão ao conceber como único encaminhamento da situação o afastamento do estudante. Não cria qualquer dispositivo voltado a uma intervenção sobre a universidade para reparar a vulnerabilidade produzida nem evitar que outros alunos passem pela mesma situação de fragilização. O conceito de “vulnerabilidade acadêmica” acaba servindo, portanto, para criar uma nova categoria de pessoa, individualizando o encaminhamento à questão e relegando o ônus da situação vivenciada apenas ao estudante, afastado da universidade sem qualquer intervenção sobre os processos geradores de tal vulnerabilidade.

Nesse sentido, reflete um cenário de construção de dispositivos cada vez mais complexos para manter a lógica de responsabilização individual sem implicar a totalidade do contexto educativo, criando um simulacro de concessão de direitos que termina por silenciar denúncias essenciais à melhoria da totalidade da instituição.

A mesma falta de questionamento sobre o todo da prática educativa que interfere em qualquer situação de não-aprendizagem ocorre nas análises dos pedidos de reintegração, como podemos observar no seguinte trecho de uma das entrevistas:

“A reintegração aqui [na UnB], a maioria dos professores vê com maus olhos, né, porque ele acha que sempre é a culpa do aluno. Mas, a gente... Quando eu entrei no Decanato, um professor da Biologia que eu não conhecia, a não ser de nome, um professor titular famoso, dois dias depois que eu estava lá ele me ligou. Aí ele me disse “ah, eu não te conheço, mas eu queria que você voltasse a MGA¹³ porque a gente tem que botar logo os alunos que não querem pra fora”. Eu falei “olha, professor, eu também tô de acordo, eu acho que quem não quer... Agora, o que que a gente vai oferecer pros alunos? E os professores que não querem? Então eu concordo, desde que a gente tenha algum elemento em que a gente possa também avaliar o professor”. Certo? Porque senão você só tá olhando um lado. Porque tem casos que a condução didática do professor é um desastre completo. Completo! Né? Então por que você só vai punir um lado? “ah, mas tem aluno que passa” “sim, mas tem aluno que passa em qualquer sistema!”

Assim, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, constituídas num sistema educacional que apresenta falhas, terminam por recair exclusivamente sobre os estudantes. Para que estes possam permanecer na universidade sem apresentar rendimento satisfatório, encontram na alegação de supostos defeitos em sua constituição orgânica a saída para sua permanência. Assim, estabelece-se um processo de culpabilização das vítimas por meio de práticas que apenas reafirmam a responsabilização individual por dificuldades que são construídas de forma complexa na vivência acadêmica. Naturalizam-se as dificuldades nos alunos e o sistema permanece intocado. Esse processo de culpabilização se retroalimenta pela desumanização cotidiana que é, em si, produtora de sofrimento e acaba sendo diagnosticado como uma doença individual, como pode ser visto no seguinte caso de um estudante que acompanhei no PPNE:

¹³ Média Geral Acumulada, índice utilizado anteriormente para monitorar o desempenho do estudante, substituído, na gestão do Reitor Cristovam Buarque, pelo Índice de Rendimento Acadêmico, cálculo que pretendem construir um melhor ranqueamento dos estudantes no momento da matrícula.

Francisco¹⁴ cursava uma das Engenharias, tendo sido desligado da universidade por quase uma dezena de vezes devido a sucessivas reprovações em uma mesma disciplina obrigatória. Faltavam apenas três disciplinas para que o estudante pudesse se formar: essa e mais duas outras para as quais a primeira era pré-requisito. No contato direto com ele, para além do que estava descrito nos seus sucessivos pedidos de reintegração, foi possível compreender melhor sua vivência acadêmica. As repetidas reprovações se deviam ao fato de que a referida disciplina obrigatória era há mais de década ofertada exclusivamente pelo mesmo professor, com quem o aluno considerava não ser possível aprender. Apenas no terceiro ou quarto atendimento Francisco se sentiu à vontade para relatar a razão dessa impossibilidade: o docente em questão adotava um discurso extremamente constrangedor contra os estudantes que repetiam seguidas vezes sua disciplina, inclusive com intimidação pública. Contou, para ilustrar a postura do docente, uma situação em que este teve uma atitude extremamente violenta e preconceituosa com uma funcionária da limpeza que fez barulho ao realizar seu trabalho em um banheiro próximo à sala.

Nesse atendimento ficou evidente o quanto a aversão que Francisco sentia pelo professor atrapalhava sua capacidade de prestar atenção às aulas e seu desempenho nas provas. Devido ao fato de que o estudante já tinha cursado a disciplina um elevado número de vezes, seus pedidos de reintegração começaram a ser rejeitados, até porque ele não expunha o real motivo das suas reprovações em seu requerimento por (compreensivelmente) temer represálias. Entretanto, ao saber da existência do PPNE, Francisco, que tinha sido diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção ao buscar um psiquiatra para tentar melhorar o seu rendimento acadêmico, procurou auxílio desse Programa para seu reingresso na universidade. Por meio do seu laudo médico, foi possível argumentar junto à CAO o deferimento de sua reintegração e negociar junto ao coordenador de curso a participação de outro professor na disciplina – ainda que em conjunto com o original, porém dividindo a condução das aulas e a correção das provas. Dessa forma, o estudante finalmente obteve sua aprovação, cursou as outras disciplinas no semestre seguinte e logo se formou.

O caso de Francisco nos ajuda a denunciar como em plena UnB, universidade de estrutura organizacional inovadora frente à crítica ao sistema catedrático e ao autoritarismo na relação docente-discente, existe a possibilidade um professor se impor como única opção numa disciplina obrigatória por anos a fio, conduzindo uma prática educativa no mínimo questionável e submetendo os estudantes – e quaisquer oprimidos que estejam ao alcance de sua violência – à sua tirania. Demonstra a crueza da realidade de culpabilização das vítimas apontada por Viégas, Asbahr e Angelucci (2011) e a perversidade constante do processo de patologização da educação denunciada por Souza (2010) em que a não-aprendizagem, construída de forma

¹⁴ Nome fictício.

complexa no bojo das relações da instituição educativa, é individualizada e a sua identificação como doença transforma-se em acesso a direitos por meio do atendimento especializado. Evidencia como biologizar as dificuldades de aprendizagem as naturaliza, justificando uma ordem social desigual e isentando a responsabilidade do sistema educativo sobre a produção dessas dificuldades (Leher, 2013). É um exemplo inequívoco da responsabilização individual por exclusões e violações construídas no âmbito de relações sociais iníquas (Collares & Moysés, 2010). E o sistema permanece intocado.

Acompanhando processos de reintegração a partir da participação do SOU nas discussões desses requerimentos no âmbito da CAO e da CEG, eu percebia uma mecanização da análise das solicitações. Os membros dessas instâncias pareciam focar-se muito mais na presença de documentos comprobatórios da argumentação dos estudantes que no conteúdo da argumentação. Nesse contexto, o laudo médico acelerava bastante o trâmite e aumentava a probabilidade de aceitação dos argumentos do estudante, assim como nos casos de trancamento justificado. O que mais chamava a atenção nesses órgãos colegiados era a desconstrução do seu papel na discussão das questões educacionais apresentadas pelos estudantes, seu esvaziamento enquanto espaço para a reflexão e proposição de possibilidades inovadoras de lidar com as demandas de cada um desses alunos, repensando a prática educativa, diversificando as trajetórias acadêmicas. Dessa maneira, percebe-se que os processos são considerados de forma burocrática, administrativa e não educativa, demonstrando que a comunidade acadêmica tem se ausentado da essencial análise de cada uma dessas situações como denúncias de problemas a serem superados e potenciais promotoras das mudanças necessárias à melhoria da totalidade da instituição. A burocratização institucional subtraiu, portanto, a possibilidade de uma avaliação frutífera da qualidade do processo educativo (Patto, 1997).

Uma reunião da CEG da qual participei como ouvinte pelo SOU no final de 2015 demonstra claramente essa questão. Estavam em discussão dois recursos de estudantes ao indeferimento de suas solicitações de reintegração. O primeiro processo era de uma aluna que alegava ter abandonado o curso para cuidar de um parente em sua cidade natal, no interior de outro estado. Dada a urgência da situação, não tinha tido tempo de efetuar os devidos procedimentos acadêmicos e acabou desligada. Para documentar o seu relato, anexou ao processo uma solicitação médica de realização de um exame oftalmológico no nome do referido familiar em que o CID utilizado pelo médico era referente a um Acidente Vascular Cerebral. O relator apresentou parecer pelo indeferimento da solicitação explicando que o documento médico apresentado não era suficiente para comprovar seu relato, por se tratar apenas de um pedido de exame. A Câmara acatou o parecer do relator sem qualquer ponderação sobre a dificuldade de acesso a serviços de saúde, ainda mais a laudos e atestados médicos, na região em que a família da estudante morava, nem intenção de, na falta do documento necessário, ouvir a própria estudante e procurar formas diferentes de compreender a situação.

Em seguida, o mesmo relator apresentou parecer pelo deferimento da outra solicitação de reintegração, uma vez que o estudante alegou ter tido problemas de aprendizagem por causa de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, por ter conseguido tratamento médico-farmacológico, teria melhores condições de apresentar rendimento acadêmico satisfatório em seu retorno à UnB. Os devidos documentos médicos foram anexados ao processo. A Câmara mais uma vez acatou o parecer do relator, sem qualquer questionamento.

Esse episódio ilustra uma série de problemas apresentados pela instituição. Primeiro, a total falta de consideração – ou talvez até de conhecimento – da realidade concreta das políticas sociais brasileiras por parte dos membros da Câmara, que fecharam os olhos ao fato de que obter um documento médico claro e descritivo de determinada situação de doença pode ser extremamente difícil. Segundo, o desprezo pelo relato da estudante e pela complexidade da situação familiar que viveu. Terceiro, a total falta de debate de políticas universitárias que permitam a efetivação do direito à educação, principalmente para estudantes cujas condições socioeconômicas limitam seu acesso a serviços básicos. Quarto, a fácil aceitação do laudo de um suposto transtorno de aprendizagem como justificativa para sua reintegração e a total falta de discussão de formas de favorecer a vivência acadêmica do estudante de modo a acolher as suas necessidades. E por último, o mais importante: a ausência de empatia com a dureza da situação vivenciada pela estudante e sua completa desumanização pela transformação de seu relato em mais um dentre as centenas de processos que analisam cotidianamente.

Com frequência, no cotidiano do meu trabalho na UnB, me pego repetindo aos integrantes de instâncias ou setores burocráticos da universidade que por trás de cada papel tem uma pessoa, com sua vida, sua história, seus anseios, suas necessidades e, principalmente, seu ponto de vista a respeito do processo educativo. Não é raro que, nas oportunidades que tenho de argumentar a respeito desse tipo de solicitação discente, minha fala seja desqualificada por “passar a mão na cabeça do aluno”. Ao mesmo tempo, esporadicamente acontece de um estudante conversar com uma dessas pessoas a respeito de sua situação, no momento de dar entrada no processo ou de conferir o resultado, se emocionar e de alguma forma sensibilizar o servidor ou professor com o seu relato. Geralmente, quando isso acontece, o SOU é chamado às pressas para criar maneiras de acatar a solicitação em questão. Ou seja: nas raras oportunidades em que os membros dessas instâncias têm a chance de enxergar a humanidade por trás do papel, a análise da situação é profundamente modificada.

É claro que nem sempre, mesmo na presença da pessoa, existe empatia na escuta de um determinado relato. O endurecimento das relações é realidade cotidiana. O que essa situação ilustra é o quanto a organização dos procedimentos e do trâmite dos processos acadêmicos auxilia a invisibilização da diversidade das vivências acadêmicas discentes e, principalmente, desumaniza as pessoas envolvidas, enrijecendo as relações e as posturas frente às normas acadêmicas. A burocracia vai se transformando num véu que encobre as histórias dos sujeitos e

as suas denúncias quanto às falhas do processo educativo que, ainda mais numa universidade, deveria envolver muito mais do que o formato tradicional da mera transmissão de conhecimento esvaziada de vida e de convivência.

A seguinte passagem de uma das entrevistas demonstra bem a relação da medicalização com a judicialização da educação:

Julia: Você sentiu que em algum, que teve algum momento, assim, que começou a vir essa coisa do TDAH, da dislexia...

Entrevistada: Começou, foi isso

Julia: Foi visível um tempo, assim, que isso chegou?

Entrevistada: Sabe como que eu vi isso aí? Lá no tempo que eu trabalhava com reintegração.

Ou seja, essa passagem demonstra como esses processos caminham em conjunto: é pela necessidade de justificar burocraticamente uma determinada dificuldade de escolarização que vão surgindo os diagnósticos como saída para encontrar alguma flexibilidade no processo educativo. A instituição e a consolidação das normas acadêmicas vão gerando tentativas de encontrar brechas por parte de quem não cabe nessas limitações. A análise dos processos acadêmicos discentes está profundamente marcada por discursos medicalizantes e por vezes esses processos representam importantes dispositivos de patologização das dificuldades de escolarização.

Exemplo disso pode ser visto na análise de um requerimento de reintegração por parte da Comissão de Análise Acadêmica e de Saúde (CAAS), criada em 2009 para analisar processos acadêmicos de discentes de graduação que envolvam questões de saúde na sua solicitação, regulamentando o acompanhamento do curso e a orientação acadêmica para estudante em situação especial de saúde visando garantir sua permanência (Resolução CEG no. 01/2009-UnB/DEG/CEG, 2009). O requerimento se refere a um estudante que teve três reprovações numa das disciplinas com menor índice de aprovação da UnB e apresenta como justificativa para sua situação acadêmica motivo de doença¹⁵. A Comissão determina, então, o atendimento conjunto pelo médico psiquiatra da equipe e pela professora de Psicologia. A respeito desse atendimento, registram no processo:

Aluno compareceu a entrevista no horário agendado.

Comenta sobre o quadro clínico atual.

Em remissão dos sintomas.

¹⁵ Nesse processo o laudo médico não está anexado, apenas no processo ao qual este faz referência, mas por ter acompanhado o estudante em questão no PPNE pouco tempo após essa solicitação, conheço seu histórico e sei que a doença apresentada para a sua justificativa enquadra-se no DSM-IV como um dos tipos de transtorno de ansiedade.

Orientado sobre o processo de reintegração.

Encaminhado o caso para a Comissão de Saúde para novos esclarecimentos e debates do caso. Será comunicado das definições do processo.

Sobressai-se imediatamente, na análise desse documento, o linguajar utilizado no relato do atendimento que os dois professores membros da Comissão fizeram com o estudante, impregnado por jargões e termos técnicos da área de saúde. Não há registro de qualquer interação no sentido de compreender o contexto acadêmica do aluno e de que forma poderia ser mais bem acolhido na universidade. Parece haver apenas a intenção de realização de Perícia Médica para verificar a legitimidade da alegação do estudante.

É importante explicitar que não são apenas os processos acadêmicos discentes que estão impregnados pela lógica patologizante e medicalizante. Esses exemplos apenas elucidam com maior facilidade, para os fins deste trabalho, o processo de patologização e medicalização da educação. Entretanto, a maneira como se lida com conflitos relacionados aos professores e aos servidores também não foge a essa lógica. Exemplo disso é o fato de que cada vez mais estudantes que discordam de alguma prática docente, principalmente questões de avaliação, recorrem à Justiça para realizar seus questionamentos e conseguir por essa via o que entendem como garantia de seus direitos. No diálogo com os professores, percebe-se uma sensação de impotência perante a institucionalização das regras acadêmicas, além de temor da judicialização das questões acadêmicas. Em reuniões com professores a respeito de demandas de estudantes, quando discutimos, por exemplo, possibilidades de flexibilização da prática educativa para acolher melhor a diversidade de formas de aprendizagem, não é raro que a reação dos professores seja o medo de serem questionados judicialmente a respeito dessa flexibilização. A ideia de igualdade nas estratégias avaliativas como garantia de uma verificação justa do desempenho discente impera na universidade.

Um dos fenômenos recentes que mais revela essa realidade é a uniformização metodológica de várias das disciplinas introdutórias na universidade. Algumas das disciplinas com maior índice de reprovação na UnB são as introdutórias da área de Ciências Exatas, comuns a muitos cursos. Antes da uniformização, os estudantes trocavam impressões a respeito da maneira de condução da disciplina por parte de diferentes professores e aos poucos foram estabelecendo e disseminando recomendações acerca da facilidade ou dificuldade de aprovação com cada um dos docentes. Dessa forma, as diferenças nas metodologias de ensino e principalmente de avaliação acarretavam muito questionamento pela comunidade acadêmica, inclusive via judicialização. A solução encontrada pelas Unidades Acadêmicas, com apoio da Administração Central, para esse conflito foi o estabelecimento de uma metodologia comum a todas as turmas dessas disciplinas, inclusive com aplicação da mesma prova para todos os estudantes.

Essa uniformização da prática educativa representa a perda do próprio sentido de universidade uma vez que a diversidade de metodologias e recursos de ensino deveria ser condição imperiosa para favorecer a aprendizagem e torná-la mais rica e abrangente. Os recursos avaliativos deveriam servir como uma sondagem da efetividade da ação educativa, inclusive cumprindo o papel não só de verificação do desempenho do aluno, mas também do professor. E seriam um guia para que o professor pudesse, a partir da pesquisa da própria prática, modificar sua ação para realmente alcançar todos os seus alunos. Da forma como tem sido feita, a avaliação serve apenas para controle e simulacro de sucesso acadêmico.

A atuação em relação a esses processos acadêmicos no início do SOU pode ser compreendida pela seguinte avaliação feita por um estudante acerca do atendimento recebido nesse setor em 1988:

[o atendimento no SOU] foi de extrema ajuda acadêmica uma vez que endossaram um parecer médico necessário para efetuar o trancamento justificado. Isto facilitou o processo e aumentou a credibilidade do mesmo, pois o serviço de orientação é conhecido e respeitado pelos diretores acadêmicos

Assim, concebia-se o papel desse profissional na reafirmação da veracidade do relato do estudante. O seguinte trecho de entrevista, de uma profissional que trabalhou no setor, elucida melhor a maneira como executava e compreendia essa prática:

“E eu falava ‘professor, eu preciso de ler, eu preciso de ver, eu preciso de conversar com esse aluno. Não pode falar pelo que tá escrito’, né? Aí eles me davam o processo e eu chamava o aluno e eu entrevistava o aluno, e eu voltava com uma ideia, um parecer e devolvia o processo pro relator. Sem escrever nada. Devolvia o processo pro relator e abria na hora lá [na reunião da CEG], eu lia o processo e falava da, do meu parecer, do que eu tinha ouvido, o que eu tinha visto. E aí uns ficavam ‘nossa, nossa! É assim, [cita o próprio nome]? Então a coisa é séria!’ Ou então: ‘realmente, não senti, não tem nada que respalde, eu pedi documentação, atestado do médico que tá acompanhando a mãe, o atestado dele’. Tinha que ser muito documental. Por quê? Pra provar. Porque a UnB é burocrática. Vamos combinar, Julia! E aí eles traziam pra mim quando a coisa era séria, verdadeira e eu PAM: ‘Aqui, professor. Tudo documentado, tudo direitinho, esse aluno merece, sim, ter uma segunda chance, voltar pra universidade’”

Dessa forma, os profissionais de psicologia se inseriam acriticamente na rotina burocrática dos processos acadêmicos, servindo à patologização e medicalização da educação. Cumpriam um papel de vigilância dos estudantes e de averiguação da veracidade da sua solicitação, sem discutir a falta de reflexão educativa e de proposição das mudanças e inovações necessárias para realmente garantir o direito a uma educação de qualidade. O SOU chegava a propor, na sua participação na análise dos processos, que a condição a ser cumprida por esses

estudantes fosse mais branda, entretanto sem chegar a questionar a própria burocratização da análise acadêmica.

Entretanto, uma elaboração um pouco diferente do papel da psicóloga nesse processo apareceu numa das entrevistas:

“[Os processos de reintegração de] alunos que tinham tido problemas pessoais extremamente graves, eu enviava para que a psicóloga do SOU, ela entrevistasse e ela não precisava dar os detalhes para a Câmara [CEG] – que seriam extremamente, digamos, chatos, e antiético expor certos detalhes da vida da pessoa – para que a Câmara deliberasse sobre um assunto, ou de reintegração, ou conflito entre professor-aluno, alguma coisa assim. Então, a pessoa que estava lá no SOU, ela tinha, a voz dela era muito forte porque, se ela desse um parecer favorável, a Câmara quase que automaticamente acatava. Certo? Pelo menos não, não perguntava exatamente o que tinha ocorrido. Um exemplo grave disso foi um rapaz que tava com a namorada e ela sofreu um estupro na presença dele. E ele começou a me contar essas coisas e eu falei: ‘olha, se você for falar pra mim, for enviar pra mim, você vai ter que colocar todos os detalhes, e não faz sentido’. Eu soube muito superficialmente. Aí ele foi e conversou com a psicóloga e ela deu um parecer: ‘o aluno teve problemas’. A Câmara nem ficou sabendo exatamente o que era. E aí foi aprovada, a reintegração dele, porque ele tinha ficado completamente sem condições de estudar e foi. Então o SOU, nessa época, sofreu uma reestruturação e ele passou a ser um apoio ao estudante e um apoio à Câmara de Graduação emitindo pareceres sobre os alunos que, de alguma forma, necessitavam ter o seu processo avaliado na Câmara, mas que envolvia questões pessoais, psicológicas, sofrimento, o que fosse, tinha esse parecer”.

Esse relato demonstra que há situações extremas vivenciadas pelos estudantes que requerem uma escuta empática, ética e acolhedora. É claro que a psicóloga é um profissional que tem uma formação apropriada para essa finalidade e entendemos que poderia colaborar com esses processos dessa forma. Entretanto, a questão que fica é: será que a formação do professor não deveria também contemplar a possibilidade de estabelecer uma convivência com seus alunos também de forma empática, ética e acolhedora? É realmente essencial que a humanização dessa relação seja feita por um psicólogo? No caso descrito pelo trecho acima, realmente é necessário o estudante apresentar detalhes – seja presencialmente ou num processo acadêmico – sobre ter presenciado o estupro da sua namorada para poder justificar sua incapacidade de manter bom rendimento acadêmico após evento tão desestruturante? Será que se a UnB estivesse mais próxima da concepção original da relação entre os estudantes e professores com base em uma convivência próxima seria necessário inserir um psicólogo no meio dessa relação para proporcionar o devido trâmite de sua solicitação de trancamento justificado? Não seria muito mais simples e humano que o estudante, que teoricamente deveria

ter o acompanhamento de um professor-orientador com quem estabeleceria uma relação desde o início do seu curso, pudesse relatar superficialmente o caso ocorrido para seu orientador e solicitar que este referendasse o seu requerimento? E, caso realmente precisasse de acompanhamento psicológico devido ao sofrimento psíquico provocado por um evento tão extremo, poderia contar com acesso à Clínica de Psicologia da universidade para receber o devido acompanhamento psicoterapêutico – sem que este estivesse relacionado a qualquer processo acadêmico, mas sim ao acolhimento real de suas necessidades.

É fundamental, a partir do reconhecimento das implicações danosas da patologização e medicalização da educação, que psicólogos atuem no sentido de desculpabilizar as vítimas, reconhecendo e denunciando a desumanização presente nas formas de socialização praticadas pelas instituições educativas (Viégas, Asbahr & Angelucci, 2011). Realizaremos de forma mais aprofundada a análise da atuação do SOU frente aos processos de patologização e medicalização da educação na próxima seção.

Sistema/Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). Vimos no histórico do Sistema/Serviço de Orientação ao Universitário que foram vários os momentos e concepções diferentes que guiaram o seu trabalho. Sem a intenção de homogeneizar esses diferentes períodos, pretendemos discutir nesta seção como esse setor atuou frente aos processos de patologização e medicalização da educação ao longo da sua história. Buscaremos analisar, portanto, por meio dos documentos investigados e dos relatos obtidos nas entrevistas, elementos que nos ajudam a demonstrar o papel do Sistema/Serviço na reprodução e manutenção da lógica da responsabilização individual dos estudantes pelo fracasso da universidade, bem como tentativas de superar esse processo.

A (in)definição da especialidade Psicologia Escolar. Inicialmente, o trabalho do SOU não era orientado pela produção acadêmica específica da área de psicologia escolar e educacional. Na época, o reconhecimento das especialidades nem era uma questão considerada tão necessária, eram profissionais de psicologia que atuavam junto à educação. Na verdade, a equipe era composta por duas psicólogas que não ocupavam esse cargo dentro da instituição. Eram da carreira técnica, mas por terem essa formação, foram convidadas a compor o SOU. O reconhecimento de que o trabalho dos psicólogos desse setor era característico da área ocorreu apenas nos anos 2000, com a realização de curso de especialização na área pela coordenadora do Serviço. O reconhecimento institucional da especialidade só veio, entretanto, com a realização de concurso para esse cargo em 2008 e com a afirmação desses profissionais como tal a partir da constituição de uma equipe, como pode ser visto pela seguinte fala de uma das entrevistadas:

“[com a chegada das psicólogas contratadas em 2008] chegou a ideia de pessoas fazerem a formação da equipe do SOU porque nós éramos psicólogas escolares e não

tinha psicóloga escolar na UnB. 'Eu sou psicóloga escolar, gente!' 'não tinha psicóloga escolar', né? Então foi quando eu comecei a falar 'não, eu sou psicóloga escolar!' 'Aí que eu comecei a me firmar, a me empoderar mais, sabe?'

Entretanto, mesmo nessa época não havia uma clareza de que a equipe deveria ser constituída por, além de profissionais da Pedagogia, psicólogos apenas da área de escolar. Esse fato pode ser constatado em uma Proposta de Trabalho do SOU/Reuni e levantamento de Necessidades, de junho de 2008, em que há uma solicitação de psicólogo clínico para compor a equipe juntamente com dois psicólogos escolares, um assistente social e um pedagogo (UnB/DEG/DAIA/SOU, 2008). Assim, é possível perceber que a própria constituição do SOU enquanto primordialmente um local de atuação de psicólogos escolares juntamente com pedagogos só se deu mais adiante, no processo de reestruturação do Serviço, momento em que a equipe se aprofundou nos estudos para a elaboração das novas diretrizes de trabalho.

Essa falta de clareza provavelmente se refletiu no fato de que o SOU tinha o costume de aceitar quaisquer demandas envolvendo dificuldades relativas ao ensino que fossem encaminhadas pelo DEG ou pelas Unidades Acadêmicas. O foco do Serviço sempre esteve difuso em meio às demandas, o que pode ser visto ao longo do histórico pela grande diversidade de atividades que o SOU desenvolveu ao longo do tempo, mesmo contando com uma equipe muito pequena na maior parte de sua existência. Essas demandas flutuavam principalmente frente às mudanças de gestão da reitoria, dada a dificuldade do setor em conseguir se afirmar e estabelecer uma linha de atuação clara.

Nesse sentido, é importante pontuar um aspecto do cotidiano da UnB, uma instituição acadêmica em que a hierarquia se dá principalmente tendo em vista a titulação dos membros. Esse fato dificulta um diálogo horizontal entre um servidor – que no SOU tem em sua maioria apenas a graduação ou especialização – e um professor – majoritariamente doutores. Os cargos de gestão, por exemplo, são geralmente ocupados por professores, raramente levando em conta a experiência e o tempo do servidor naquele determinado trabalho. Da mesma forma, a decisão sobre as políticas universitárias é feita pelos gestores docentes ou então por órgãos colegiados que, apesar de contarem com participação de todos os segmentos da comunidade, não têm constituição efetivamente paritária. Reproduz-se a lógica da educação tradicional em que o professor é visto como o detentor do saber frente à ignorância dos estudantes (Freire, 1987). Os servidores, então, nem chegam a ser considerados para além da sua capacidade de execução das atividades (Monlevade, 2005).

Frente a essa realidade, a equipe do Serviço apresentou ao longo dos anos dificuldades de construir uma linha clara de atuação e de defendê-la perante as mudanças de gestão. Esse cenário não é diferente dos outros psicólogos que atuam junto a esse nível de ensino no Brasil, que relatam constantemente ter de lidar com expectativas e demandas de uma atuação em psicologia clínica, sem entender o papel do profissional da área (Moura & Facci, 2016; Souza,

Gomes, Checchia, Lara & Roman, 2016). Com o significativo aumento da equipe a partir de 2008, é possível notar pelos documentos e entrevistas, além da minha própria vivência profissional como parte da equipe, que existem iniciativas no sentido de construir mais clareza nas diretrizes e linhas de trabalho, de forma mais alinhada com as atuais referências de atuação desse profissional (CFP, 2013). Detalharemos mais essas questões na próxima seção.

Cabe pontuar, entretanto, que depois dos concursos de 2008, o SOU deixou de ser o único setor da UnB que conta com psicólogos escolares. Atualmente, há psicólogos dessa especialidade em outros setores da universidade, mas o trabalho essencialmente da área escolar e educacional continua concentrado no SOU. Os outros profissionais da área estão em desvio de função, fazem um trabalho de consultoria para as políticas acadêmicas no DEG, ou compõem uma equipe com outro foco. Dessa forma, o SOU é o único setor atualmente estruturado na discussão sobre psicologia escolar que se realiza tanto no âmbito do Instituto de Psicologia da UnB quanto da produção científico-profissional da área e das elaborações mais amplas da categoria por meio ABRAPEE. Essa discussão ainda não é totalmente assimilada nas ações do Serviço, porém tem orientado as iniciativas de reestruturar suas diretrizes e práticas.

Modelo clínico de atuação, demandas patologizantes e tentativas de ampliação. A concepção da atuação da psicóloga no SOU foi marcada por incoerências e contradições em meio a mudanças em seus objetivos e diretrizes de trabalho, seja por iniciativa da sua equipe ou da gestão. Em sua formulação inicial em 1986, trazia em seu nome a ideia de Sistema ressaltando o papel desse setor na necessária articulação com as Unidades Acadêmicas – por meio dos coordenadores de graduação – para o conhecimento da realidade dessas Unidades e das demandas que gostariam de fazer à Administração Central, como pode ser visto pelo seguinte trecho de uma das entrevistas:

“a nossa proposta, por causa da questão sistema, é que fosse integrado com os coordenadores de graduação. Os coordenadores de graduação é que iriam trazer para nós, sabe, as necessidades e as queixas. E aí nós [nos] reuníamos sistematicamente com os coordenadores de graduação, em grupo. Claro, tínhamos reuniões periódicas com eles para identificar o que lá estava tendo de encaminhamentos que eles poderiam fazer pra nós de alunos que tavam com dúvida em termos do curso, que estavam, vamos dizer assim, em iminência de serem jubilados, os estrangeiros que precisavam de orientação...”

Elaboração semelhante foi encontrada na Versão Preliminar do Projeto de Criação e Implantação do Centro de Orientação ao Aluno da UnB, que serviu de base para a criação do SOU (Abreu, Barreiro & Achcar, 1986). Nesse documento, as autoras apresentam como objetivos para o setor a realização de mudanças na universidade, no processo educacional, na formação dos professores e na criação de estratégias e propostas pedagógicas inovadoras a partir das demandas verificadas junto aos estudantes. Entretanto, percebe-se pelo seguinte diálogo que

a articulação que foi realizada junto aos coordenadores quando da efetivação desse projeto tinha apenas a apresentação de queixas sobre os discentes como foco:

Julia: e esse diálogo com os coordenadores, ele era mais de recepção, de acolhimento, assim, das demandas, ou tinha também algum tipo de retorno no sentido de repensar o curso, por que determinado curso tava...

Entrevistada: não chegou a isso, não. Não chega, não chegamos a isso! Era a questão das queixas, basicamente, e ver com eles que alternativas tínhamos e pra eles fazerem os encaminhamentos que eles... Que o coordenador de curso é que eu vi que tava mais, assim, recebia o aluno e tinha mais um contato individual com o aluno, né?

Dessa forma, fica visível a falta de ação no sentido de realizar melhorias na totalidade da universidade a partir das queixas apresentadas, mas sim de atuação apenas sobre os estudantes, refletindo a lógica de responsabilização individual pelas dificuldades encontradas por eles em sua vivência universitária. Nesse sentido, é possível inferir, inclusive, que o SOU acaba por atuar no silenciamento de importantes denúncias a respeito das falhas da UnB. Um exemplo disso pode ser visto nos seguintes comentários de alunos a respeito de qual entendiam que deveria ser o trabalho de um serviço de orientação ao universitário, feitos nos formulários de avaliação do trabalho do SOU que eram solicitados a responder, em 1988, após seus atendimentos:

”orientar o aluno a seguir suas verdadeiras vocações e para não se desanimar com os problemas de professores desinteressados, matérias mal dadas, greve etc.”

“O estudante, logo que ingressa na UnB, não recebe orientação adequada nos departamentos – fica perdido entre a confusão da matrícula e normas acadêmicas que desconhece. Os professores que deveriam orientá-lo encontram-se sempre ocupadíssimos e sobrecarregados de trabalho. Assim o estudante fica totalmente sem apoio e orientação. Eu encontrava-me nesta situação e o SOU me fez sentir pessoa dentro da universidade, e não apenas uma aluna”

Os relatos de ambos os estudantes trazem elementos que revelam sérios problemas que impactam na qualidade da formação oferecida na UnB. “professores desinteressados”, “matérias mal dadas” dizem respeito a deficiências do ensino que deveriam ser encaminhadas no sentido de sua melhoria. A sobrecarga dos docentes, que termina por minar suas condições de cumprir com a multiplicidade de tarefas exigidas, é um sério problema político-educacional que precisa ser devidamente tratado por uma reorganização dessa carreira e uma profunda discussão sobre quais deveriam ser suas atividades prioritárias, principalmente a partir da crítica ao avanço da lógica do produtivismo acadêmico. A falta de orientação acadêmica sistemática aos estudantes é um grave problema da universidade que impacta seriamente os índices de reprovação e evasão, sem mencionar a qualidade da sua experiência universitária.

Entretanto, apesar de trazerem denúncias importantes sobre as falhas da UnB, são relatos silenciados pelo processo de responsabilização individual a que foram submetidos. Quando apresentados como problemas pessoais, perdem a sua determinação coletiva, promovendo imobilismo e desarticulação política (Collares & Moysés, 1994). Está demonstrado, portanto, o papel do SOU no silenciamento de denúncias sérias que poderiam promover melhorias essenciais à instituição caso a atuação do setor se desse no sentido de construção de possibilidades de encaminhamentos ampliados junto às instâncias colegiadas e às Unidades Acadêmicas e Administrativas da universidade.

A questão do encaminhamento das críticas ao desempenho dos professores e da sua essencial formação continuada não apenas em sua área de produção científica é especialmente delicada na universidade. Em geral, quando um docente busca o SOU com qualquer tipo de queixa, visa uma intervenção da equipe sobre o estudante para o seu ajustamento, sem espaço para pensar e discutir a prática educativa em si. Esse fato está de acordo com as produções acadêmicas da área, que demonstram uma incompreensão da função da psicóloga escolar no Ensino Superior, tendo uma expectativa de trabalho clínico (Zavadski & Facci, 2012).

Ocasionalmente, a questão da qualidade do ensino vem à tona em reuniões de comissões menores, quando acontece de ser relatada alguma situação inadequada da prática docente. Já presenciei situações em que se falou superficialmente sobre a necessidade de ter alguma forma de controle sobre a qualidade da prática pedagógica, mas sempre eram discussões permeadas por muito constrangimento e contenção das críticas, geralmente resultando em deliberações acerca da necessidade de estimular os discentes a preencher a avaliação sobre as disciplinas no final do semestre – prática que há mais de década vem se realizando sem sucesso, porém não é rediscutida. Não existe uma ação sistemática do Serviço, nem mesmo do DEG, acerca da formação docente ou mesmo de encaminhamentos de queixas de estudantes. Nas raras vezes em que isso ocorre, são encaminhados para a Ouvidoria da universidade, instância que tem sido indicada como apropriada para essa finalidade.

A docência universitária tem sido marcada pela formação exclusiva sobre a área específica de produção científica, sem uma preocupação com a necessidade de dominar o magistério Superior (Ferrari & Sekkel, 2007). Dada inexistência de preparo específico para o ensino superior, o professor se referencia a sua própria experiência como aluno, predominando a visão da Pedagogia tradicional de transmissão de conteúdos e ignorando o processo de apropriação de conhecimento pelos estudantes (Zavadski & Facci, 2012). Com frequência, o docente acaba por desenvolver sua atividade de forma intuitiva, autodidata ou reproduzindo os padrões do contexto em que se insere (Castel, 2007). Vemos no cotidiano da UnB a defesa do modelo típico de professor livresco conceituado por Wallon (1979a), que não constrói sua ação a partir de um estudo sistemático cotidiano da própria prática. Existe uma desvalorização dos saberes próprios da educação a respeito de didática, metodologias de ensino e da própria

construção política da idealização de educador. E apesar de membros da Administração Central ocasionalmente reconhecerem essa grave falha, não executam ações efetivas para sua correção.

Retomando a discussão sobre as concepções que embasaram a construção das diretrizes e formas de ação do SOU, podemos ver que apesar dos anúncios iniciais de que haveria uma ação no sentido de contribuir para o todo da universidade, desde os primeiros anos estava presente uma compreensão do papel da psicologia na educação de forma restrita ao atendimento aos discentes. Esse entendimento pode ser visto claramente na “Proposta da Coordenação do Sistema de Orientação ao Universitário para o desenvolvimento de ações integradas junto ao Instituto de Psicologia”, de 1988. Transcreveremos um trecho longo da introdução do referido documento uma vez que demonstra com riqueza de detalhes essa concepção:

Necessitamos, urgentemente, compreender o comportamento do jovem universitário que em processo de maturação revela, ainda, conflitos e dificuldades inerentes a adolescência num contexto social em mudança.

Desejamos através de propostas multidisciplinares integradas ampliar as alternativas de oferta de serviços de apoio, orientação e atendimento comumente oferecidos à comunidade na área de saúde e educação.

Muitos alunos, assim como grande contingente da população, têm restrições e defesas na procura por serviços na área de saúde em razão desses aspectos estarem vinculados, de forma restrita, a questão da doença e não de estímulo ao potencial de saúde e de melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Acreditamos que se oferecermos aos estudantes apoio médico, psicológico e de orientação adequados, em momentos de mudança e adaptação cruciais em suas vidas, estaremos cooperando para na emergência de conflitos internos e externos esses possam vir a ser equacionados de forma criativa e produtiva.

É fundamental para o planejamento de propostas integradas, que possamos incluir, além de atividades usuais de atendimento, em termos clínicos e psicopedagógicos, a criação de espaços para discussão, reflexão e de vivência sob aspectos relacionados a questionamentos, frustrações, realizações e expectativas dos jovens. Os atendimentos alternativos poderão ser formas de apoio às iniciativas e interesses dos alunos e contribuirão para ampliar nossas perspectivas sobre o período da vida universitária no processo de desenvolvimento do potencial humano.

Visando atender essa clientela emergente e significativa que vem buscando recursos específicos e especializados na área de psicologia e orientação médico-psicopedagógico é que o Sistema de Orientação ao Universitário encaminha o presente documento (UnB/DEG/CADE/SOU, 1988b, pp. 1-2)

Esse documento é muito rico em passagens pertinentes à nossa análise. Primeiro, começa com forte biologização da vivência acadêmica do estudante, ao reduzi-la a manifestações de

características inerentes à puberdade. Apresentam, inclusive, uma noção bastante limitada do conceito de adolescência, naturalizando-a e eliminando a complexidade do desenvolvimento humano, que se faz na concretude da vida cotidiana. Em seguida, defende a ampliação de serviços de apoio aos estudantes, numa clara concepção de que para estes serem considerados como pessoas na universidade, são necessários serviços suplementares à prática pedagógica, sem compreender o papel do próprio processo educativo no desenvolvimento dos alunos a partir do seu acolhimento enquanto sujeitos. No terceiro e quarto parágrafos transcritos, fica evidenciada a defesa da medicalização e da psicologização da vida e da educação como benefício aos discentes e à população de maneira geral. Nos dois parágrafos que encerram a introdução, ao problematizar a necessidade de fugir ao formato tradicional de atendimentos psicológicos, apresenta como alternativa a criação de espaços mais uma vez voltados à individualização de questões construídas de forma complexa no bojo das relações sociais no âmbito da universidade. Dessa forma, esse documento nos ajuda a demonstrar quão marcada era a atuação do SOU pelos reducionismos que são base para os processos em análise neste trabalho.

As atividades propostas a partir da introdução transcrita envolvem: formação de parceria para aumentar a oferta de vagas na clínica-escola de psicologia tanto para a realização de psicoterapia quanto de “aconselhamento vocacional/profissional” (UnB/DEG/CADE/SOU, 1988b, p.2); participação em projeto de extensão proposto pelo SOU para a realização de grupos vivenciais sobre demandas sondadas junto aos estudantes e Unidades Acadêmicas, como morte (para área da saúde), estereótipos de masculino e feminino (para mães e pais solteiros) e discriminação (sem especificar público); elaboração conjunta de “programa especial para acompanhamento sistemático individual e/ou grupo” (idem, p.3) para alunos que solicitaram trancamento geral justificado por motivo de saúde; realização de orientação e acompanhamento especializados aos estudantes com deficiência no sentido de conhecer sua vivência universitária, “identificar as reais condições de aprendizagem desses alunos” e levantar recursos institucionais e de formação docentes para “atender esses casos específicos” (idem); organização conjunta de grupos de orientação para desenvolvimento de métodos de estudo para estudantes que apresentam sucessivas reprovações. Ou seja, são apenas desdobramentos da concepção individualizante das questões educacionais.

Essa concepção demonstra a marca no SOU da chamada atuação clínica em Psicologia Escolar. Como vimos no segundo capítulo deste trabalho, esse modelo de atuação se relaciona intrinsecamente com a lógica da patologização e da medicalização da educação. Baseia-se numa postura da psicologia escolar impregnada pela visão médica sob o binômio saúde-doença e a noção de que os problemas escolares seriam resultado de patologias presentes nos alunos, diagnosticadas por testes e tratadas por psicoterapia (Martins, 2003). Focada no atendimento individual de crianças com supostos problemas de aprendizagem, é uma noção de atuação que

localiza nas diferenças entre os indivíduos as razões do seu insucesso, escondendo as possíveis influências dos aspectos pedagógicos ou das relações constituídas no contexto escolar (Barbosa & Souza, 2012; Souza, 2000; 2005; 2009). Sendo assim, baseia-se na lógica da culpabilização, desconsiderando toda complexidade do sistema educacional e atua no sentido do ajustamento de alunos considerados desviantes (Andaló, 1984; Barbosa & Souza, 2012; Souza, 2000).

Pelos documentos, é possível perceber que esse modelo de atuação esteve presente em vários momentos de sua história. Uma pesquisa feita com os estudantes atendidos no SOU no ano de 1988 a respeito desse atendimento levantou suas impressões sobre o trabalho do setor. Seguem alguns comentários feitos pelos alunos no questionário da pesquisa, em resposta ao seguinte enunciado “Descreva sucintamente o que significou para você, em termos acadêmicos e pessoais, o atendimento no SOU”:

“significou um apoio e orientação em situações que eu não estava bem”

“uma possibilidade de encontrar algo que satisfizesse minhas angústias. Encaminhamento para terapia familiar”

“gosto de fazer terapia aqui”

Essas respostas demonstram o viés de psicoterapia ou de orientação voltada à identificação no sujeito das questões vivenciadas na universidade, reduzindo-as a problemas emocionais ou de comportamento de indivíduos. Na entrevista de uma das psicólogas da época, fica explicitada a relação confusa entre orientação e apoio psicológico que fundamentava o atendimento do SOU:

Julia: então o SOU, naquele momento, ficava ali fazendo algum tipo de acompanhamento, que talvez não fosse da ordem da psicoterapia, mas era algum suporte desse nível?

Entrevistada: era

Julia: Na tentativa de sustentar até que conseguisse um acompanhamento, um encaminhamento?

Entrevistada: Se, se fosse necessário. Porque às vezes, só a orientação, ele se sentir apoiado, já dava, entendeu?

O mesmo acontecia nos anos 1990. A respeito disso, uma das entrevistadas fez o seguinte comentário quando tratou de suas primeiras impressões a respeito do trabalho que era feito pela equipe quando de sua entrada para gestão do serviço na época:

“Nos primeiros dias, eu fiquei um pouco fazendo uma reflexão sobre os modos de proceder deles [membros da equipe do SOU, que à época eram duas psicólogas e dois técnicos em assuntos educacionais], observando, vendo como eram as atuações, olhando alguns ‘prontuários’ – vou chamar assim – de alunos, né? Ouvindo os casos que eles tinham pra contar dos alunos e eu percebi que a atuação do SOU não tinha uma ênfase clínica, ela era puramente clínica! Não tinha uma ênfase, não tinha nada de ênfase

educacional. Eles começavam a atender os alunos sempre numa perspectiva de que eles deveriam oferecer alguma ajuda pros alunos – o que também já é um ponto de partida equivocado, porque a orientação universitária é pra compreender o processo, o problema que o aluno leva e fazer gestões junto a professores, coordenadores de curso, pra arranjar alguma possível solução pro problema. Mas eles assumiam que eles deviam cooperar com o aluno de alguma maneira, então eles faziam o atendimento praticamente clínico com os estudantes, dando orientações de como ele devia agir e fazer e acontecer e tal.”

A entrevistada chama atenção, ainda, para a gravidade do fato de que esse tipo de atendimento não era realizado apenas pelas psicólogas da equipe, mas também por servidores sem qualquer formação para isso:

“Era uma visão clínica de atendimento ao universitário, isso era. Todos os funcionários – era um, dois, três, quatro funcionários lá, se não me engano – todos os quatro faziam atendimento clínico. Inclusive o funcionário que não era psicólogo! Claro que ele não dizia isso. [a equipe dizia] ‘não, ele tá fazendo orientação ao estudante’. Mas ele não tinha preparo nenhum, nem pra fazer orientação ao estudante, porque ele era um funcionário, assim, de nível médio com pouca preparação e pouco entendimento da própria função da universidade.”

Sendo assim, para além do trabalho dos psicólogos, toda a equipe do setor se fundamentava na identificação nos alunos de problemas emocionais, de comportamento ou aprendizagem. Conseqüentemente, a orientação era vista como o oferecimento de um caminho para a solução desse problema, fosse pelo encaminhamento para serviços psicológicos ou de saúde, fosse pelo aconselhamento com vistas a construir estratégias para o estudante lidar com a problemática vivida.

No final da década de 1990 e no início dos anos 2000, o SOU adotou o conceito de “atendimento psicoeducacional” para definir seu trabalho, cujo significado podemos ver na seguinte fala de uma das entrevistadas:

“Orientação Psicoeducacional, era aí que eu focava, sabe, esse termo. Eu gostava desse termo. Não era psicopedagógica porque, também, envolvia estudar, modos de estudar, metodologia, jeito de estudar. Mas não era. Era psicoeducacional por quê? Porque ia além do educacional, tinha ele, também, pessoa, com a história dele, com a vivência dele, com a expectativa da família, com a expectativa dele, de onde ele buscou satisfazer. ‘por que esse curso? Por que não outro?’ ‘ah, porque o outro é difícil, eu nunca ia passar, mesmo, então fiquei nesse’. Tinha toda essa questão da autoestima muito baixa e de uma negação da potência, da sua capacidade, muito grande que eu cutucava profundamente isso aí. Eu falava ‘como assim? Quem te deu essa vaga? Me fala quem te deu essa vaga?’ ‘ninguém’ ‘ah, você fez vestibular, não foi?: Você passou, não foi? Você fez PAS,

não foi? Você passou? Quantos concorrentes tinha pro seu curso? Nossa, isso tudo? E você entrou? Toca aqui! Então você tem os meus parabéns! Você vai receber meus parabéns porque você é um! Um dentre tantos que estão na fila pra entrar na UnB e você conquistou, ninguém te deu essa vaga, isso é mérito seu! Então aquilo, ele... Começava a acreditar! Começava a acreditar!”

Esse excerto da entrevista explicita o viés individualizante do entendimento das questões trazidas pelos estudantes nos atendimentos. O aspecto educacional está reduzido ao fornecimento de técnicas de estudo e a suposta ampliação desse olhar relaciona-se apenas a questões emocionais, remetendo-se a conceitos tradicionalmente utilizados para psicologização da educação, como “baixa autoestima” (Patto, 2007). A postura profissional e a maneira de estabelecer o diálogo estão bem estruturadas na perspectiva clínica de atuação. O SOU foi, portanto, se estabelecendo com essa função e, com a reorganização do CADE em DAIA em 2002, sua definição como Serviço totalmente distinto da articulação do processo de orientação acadêmica consolidou essa atuação junto à comunidade. Dessa forma, a perspectiva tradicional de atuação em Psicologia Escolar demonstrada historicamente pelo SOU vem apenas reafirmar os achados das pesquisas a respeito da prática desse profissional nas IESs brasileiras (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Marinho-Araújo, 2009; Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2011; Santos, Souto, Silveira, Perrone & Dias, 2015; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012), que trouxemos no segundo capítulo desta pesquisa.

No final dos anos 2000, conforme explicamos no histórico do SOU no início deste capítulo, a equipe recebeu o acréscimo de um número significativo de servidores em um curto período de tempo. Frente às diferentes concepções historicamente construídas na UnB sobre a atuação do Serviço e as discordâncias dos novos membros da equipe, buscou-se construir uma nova forma de pensar e desenvolver essa atuação. A esse respeito, uma das entrevistadas afirma:

“uma dificuldade grande que eu sinto no percurso no SOU é a gente conseguir recriar... Sabendo que o nosso, como a gente é visto dentro da universidade ainda é no modelo antigo, né? Então a gente recebe muitas demandas que são dentro daquele formato e a gente fica muitas vezes no atendimento dessa demanda sem conseguir avançar na criação de algo dentro da perspectiva que a gente imagina, assim, que seria mais transformadora da realidade. Não como mais um setor que se insere no mecanismo de reprodução dessas relações que não legitimam a autonomia, que não partem do pressuposto do desenvolvimento humano. Então esse era um ponto que eu sentia muita dificuldade, assim, de como lidar dentro das divergências que a gente tinha na equipe e com essa realidade externa.”

As iniciativas da equipe foram se construindo a partir de tentativas de expansão desse lugar consolidado para o SOU, buscando, ainda que a partir do atendimento individual com os estudantes, proceder com encaminhamentos mais ampliados no sentido de expandir as

implicações das problemáticas trazidas. Exemplo dessas tentativas pode ser visto no seguinte trecho de uma das entrevistas:

“Aí a gente tá indo nessas tentativas, sabe? E as leituras que a gente tem feito nesse momento de coisas que têm chegado é como a gente se colocar num lugar de articulador dessas demandas que vão chegando pontualmente – que é o lugar que a gente é legitimado pra estar, né? Da, da escuta, ali, no SOU –, como é que a gente faz conexões pra poder disso... E a gente é legitimado no lugar do contato com estudantes, né? Então, ir trazendo essas reflexões que a gente tá fazendo pra espaços grupais.”

Outro trecho da mesma entrevista desenvolve essa ideia, agora oferecendo um exemplo de como ações criativas estão surgindo dessas iniciativas:

“Aí a gente começava a fazer umas pontes de articulação com a coordenação, sabe? Ia mexendo ali, naquele contexto micro. Aí chegava um estudante, falava alguma coisa, nisso a gente fazia uma ponte, ali, com o curso, com a coordenação, marcava uma reunião e... E aí isso gerou esse ano [2018] um convite pra gente fazer um trabalho com os calouros de Biologia e Biotecnologia. E aí a gente aproveitou isso, fez uma proposta que juntou o CA, coordenação de curso, professores, e que também foi muito legal a experiência. Porque a gente fez um formato tipo talk show. Mas era assim: a ideia, a gente se inspirou num vídeo de youtube que é uma criança conversando com um idoso e ele se fazendo perguntas. O vídeo chama ‘57 years apart’. É um vídeo que fala sobre, eles conversando sobre a vida e um dando conselhos pro outro. Então, o que passa de ideia no vídeo, é assim: eles já têm com perguntas prontas e que são, mais ou menos, as mesmas perguntas que um faz pro outro. Então ‘o que você acha de mais importante de ser criança?’ Aí o outro fala ‘e o que você acha de mais importante de ser idoso?’ Como se eles tivessem compartilhando da experiência deles de vida e ensinando um ao outro, sabe? Muito legal! É lindo esse vídeo, e tem ele entre um menino e um senhor, e uma menina e uma senhora. E aí, a gente se inspirou nesse vídeo pra fazer uma proposta pra esse momento de recepção aos calouros, um professor com um calouro. E a gente construiu isso junto com o CA. O CA indicou quais os professores que eles achavam que estariam abertos a essa proposta, a gente fez reuniões junto com os professores e construímos as perguntas que seriam sugeridas junto com os estudantes do CA”

Assim, as investidas de mudança nas diretrizes e atividades do Serviço atualmente empreendidas pela equipe do SOU vêm se somar àquelas já documentadas por pesquisas a respeito da atuação em Psicologia Escolar e Educacional na Educação Superior que demonstram uma pequena, porém notável, iniciativa de expansão de sua ação a outros públicos que não apenas o discente e realização de atividades que não se restringem ao seu atendimento individual (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Corrêa, 2011; Marinho-Araújo, 2016; Oliveira, 2011).

Uma das ações recentes que melhor desenvolveu o novo objetivo do Serviço – assim como construído coletivamente pela equipe no Documento Orientador que resultou de seu processo de reestruturação –, foi a recepção dos calouros no primeiro e no segundo semestres de 2016. Essa ação resultou da mobilização da Comissão de Boas-Vindas, criada pelo DEG com representação de vários setores e segmentos da universidade para planejar, coordenar e executar ações de acolhimento aos estudantes recém-ingressos. Já existia há alguns anos na universidade, porém geralmente se focava apenas na Aula Magna. No final de 2015, houve forte mobilização para a ampliação dessa ação para o registro de matrícula dos calouros¹⁶, na qual o SOU cumpriu reconhecidamente um papel fundamental. Essa ação culminou na construção de uma nova e abrangente ação de acolhimento aos calouros, o Programa de Boas-Vindas, que consistiu de uma série de atividades. Primeiro, foi feito um edital para participação de uma centena de estudantes veteranos como equipe de acolhimento e orientação aos calouros no dia do registro. Esses veteranos passaram por uma formação realizada pela equipe do SOU, em conjunto com a então Diretoria de Esporte, Arte e Cultura (DEA/DAC), com a intenção de apresentar a história da universidade e as informações pertinentes a serem passadas aos calouros no momento da chegada. Essa formação envolveu, principalmente, uma sensibilização em torno de fazer uma recepção calorosa e afetuosa, inspirando-se em como gostariam de ter sido recebidos na universidade quando ingressaram. Segundo, foi reorganizada a distribuição dos postos da Secretaria de Administração Acadêmica de forma mais acessível aos recém-chegados, ao concentrar a entrega de documentos para efetivação do registro de matrícula no maior prédio da universidade, de forma clara e mais facilmente compreensível. Terceiro, foi preparada uma mostra das principais ações, projetos e programas de interesse dos estudantes, contando com representantes de unidades administrativas e de grupos discentes.

O resultado foi uma ação de grande alcance que foi avaliada muito positivamente tanto pelos calouros e seus familiares, quanto pela grande equipe que realizou a ação. A construção coletiva e democrática, com articulação de diversos setores da universidade que não costumam trabalhar em conjunto, em torno de uma acolhida afetuosa, organizada e prazerosa aos calouros, foi uma marca da ação. Para mim, foi o momento de maior felicidade como profissional da UnB porque realmente foi gerada uma atmosfera de trabalho cooperativa, solidária e comprometida com o espírito de integração ao convívio em comunidade.

¹⁶ Registro de matrícula é o processo de formalização do ingresso do estudante da UnB. Todos os aprovados nos processos seletivos da universidade (SiSu, PAS, vestibular etc.) são solicitados a comparecer na UnB com documentos pessoais e escolares para poderem efetuar seu registro de matrícula e, então, efetivamente tornarem-se estudantes da UnB. Geralmente, esse é o primeiro contato do estudante com a Universidade. Anteriormente, era apenas um processo burocrático-administrativo. A partir do Programa de Boas-Vindas do primeiro semestre de 2016, tornou-se um momento em que a comunidade acadêmica acolhe calorosamente seu novo membro, para além dos processos administrativos.

Entretanto, ao final de 2016, com o início de uma nova gestão na Administração Central, essa ação foi sendo paulatinamente esvaziada. A Comissão de Boas-Vindas – que era composta por diversos setores da universidade e de membros dos três segmentos da comunidade – foi substituída por outra com menor número de integrantes e representantes, subordinada às decisões tomadas pela Reitora e seus Decanos sem debate com a Comissão, numa clara supressão do caráter coletivo e democrático da comissão anterior. O resultado foi a total desarticulação dos serviços nas recepções aos calouros no ano de 2017, que culminou com um desastre organizacional no primeiro semestre de 2018, com grande divulgação na mídia (G1-DF, 2018; Moura, 2018) e muitas críticas na comunidade acadêmica. O SOU continuou a participar dessa ação por ordem do DEG, porém apenas na execução das ações, uma vez que foi removido da referida comissão sem maiores esclarecimentos. A respeito dessa situação, segue trecho de uma das entrevistas:

“Bom, eu acho que um ponto que foi muito marcante na nossa história de Serviço e que já veio nessa tentativa dessa ressignificação do lugar do SOU na universidade, dentro dessa proposta que a gente discutiu, nesse processo de construção do Documento Orientador, pra mim foi o Projeto de acolhimento aos calouros no Registro, né? O Projeto de Boas-Vindas. Porque eu acho que esse projeto, ele foi uma materialização desse nosso lugar que a gente vinha até então, tentando afirmar de uma forma mais teórica e reflexiva. Eu senti naquele projeto a gente conseguindo reunir condições de apoio de gestão, de coletivo, na nossa inserção dentro de uma comissão (...) porque a gente conseguiu fazer e se fazer ver de outra forma, né? Pra dentro da gestão, pra universidade... Porque a gente tava em contato com vários setores da instituição. Então talvez até isso é hoje o nosso grande apego a esse projeto e o tanto que a gente sofre quando a gente vê ele sendo descaracterizado e desprezado, assim. [Suspiro] E a gente hoje já nem é mais parte da Comissão de Boas-vindas, acredita? (...) E a gente nunca recebeu um comunicado do nosso Decanato pra dizer que a gente não faz mais parte. A gente foi chamado pra uma reunião só pra poder estruturar o que vai ser feito. Estruturar, nada, né? Só pra poder eles passarem pra gente o que ia ser feito nesse 1º de 2018. (...) Foi o momento que eles disseram ‘ah, agora a gente não tem mais aquela comissão grande com aquele tanto de gente, agora nós temos uma comissão que é formada só pelos decanos e a reitora e é essa comissão que vai definir as ações que vão ser feitas’ Então tudo aquilo que a gente refletia sobre a importância do espaço coletivo de construção daquela proposta, né, porque não era só o dia em si do registro. A nossa intervenção a gente via muito no anterior, na construção daquela implicação do sentido, daqueles setores se apropriarem do que é acolher e de se responsabilizar por isso junto com a SAA e com todo mundo. A gente viu isso assim, ó [som de explosão]”

Esse tipo de flutuação nas políticas universitárias, que impactam diretamente atividades que deveriam fazer parte do cotidiano da universidade, como uma adequada recepção aos calouros, não deveria ser admissível numa instituição criada para ser um modelo de administração acadêmica democrática. Entretanto, as relações entre a equipe do SOU e as pessoas que ocupam os assentos de gestão nem sempre é permeada pelo respeito à formação dos servidores, suas elaborações acerca do próprio trabalho e as diretrizes específicas da especialidade profissional. Esse cenário complica-se ainda mais frente à realidade de desconhecimento dos gestores em geral acerca da atuação em Psicologia Escolar na Educação Superior (Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2011; Souza, Gomes, Checchia, Lara & Roman, 2016).

Essa realidade fica ainda mais clara considerando que, a partir da elaboração do Documento Orientador ao longo do processo de reestruturação do SOU, foram necessários dois anos de articulação ao DEG para tentar apresentar essa concepção da equipe para os gestores. Quando finalmente essa apresentação foi feita, no final do 1º semestre de 2016, o Decanato demonstrou-se receptivo à elaboração da equipe e iniciou uma tentativa de formalização desse Documento Orientador para sua oficialização como normativo regulador das ações do Serviço. Entretanto, quando estava em vias de ser aprovado, houve a mudança de gestão e o processo foi paralisado. No ano seguinte, o processo de negociação foi reiniciado com os novos gestores, entretanto estes não aceitaram as diretrizes da maneira como foram construídas coletivamente pela equipe, apresentando uma contraproposta que foi entendida pela equipe do SOU como uma redução da reflexão apresentada no Documento Orientador e da ampliação das ações do Serviço. Apesar de ter sido acertada a realização de nova reunião para tentativa de construção de consensos, ela nunca se realizou. Sem qualquer diálogo com a equipe do SOU, o DEG prosseguiu com a formalização de sua contraproposta no Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, inclusive procedendo à mudança do nome do Serviço para “Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico (SGA)” (UnB/DPO, 2017). Nesse documento, na seção intitulada “Estímulos à permanência”, essa alteração está descrita da seguinte forma:

Reestruturação do apoio psicopedagógico

O Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) é o órgão de apoio acadêmico e de orientação psicoeducacional criado para atender o estudante da UnB. A fim de evitar equívocos quanto a sua finalidade, seu nome será alterado para Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico – SDA. Além das atuais atribuições de escuta e orientação a estudantes, o novo serviço deverá ampliar sua atuação para atividades junto aos coordenadores de cursos, na mediação de soluções para problemas detectados, composição de comissões/grupos de trabalho para reflexão, análise e melhorias dos processos institucionais, no desenvolvimento de projetos junto ao DEG em seu âmbito de atuação e na geração de dados que subsidiem políticas no ensino de graduação na

perspectiva do acolhimento. (idem, pp. 151-152).

Essa mudança, apesar de publicada no PDI e no *website* do Decanato (UnB/DEG, *sd*), nunca foi comunicada à equipe do SOU, que continua a utilizar esse nome normalmente em seu cotidiano e em comunicações oficiais. Assim, não está claro nem qual o nome atual do Serviço para a sua própria equipe, como pode ser visto pelo seguinte trecho de uma das entrevistas:

Entrevistada: Ano passado, se eu não me engano, houve uma reestruturação do organograma do Decanato. Mas não foi algo que mexeu, ainda, oficialmente na estrutura do SOU.

Julia: Mas teve documento disso?

Entrevistada: Não sabemos.

Julia: Nossa!

Entrevistada: A gente esteve tão à parte dessas mudanças que a gente não sabe. A gente sabe que no site eles já anunciam esse organograma. E, inclusive, anunciam o nome do SOU como outro nome. A gente não tá mais oficialmente no site da UnB, dentro do organograma, como SOU. A gente tá como SDA, que é Serviço de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico. Só que nem essa notícia foi dada pra gente – que a gente já havia mudado de nome oficialmente. Tanto que a nossa página dentro do próprio Decanato continua como SOU.

Dessa forma, fica claro o nível de desarticulação e a total falta de diálogo entre a equipe do Serviço e seus gestores. Dada a construção da concepção tradicional da atuação do SOU, é claro que a maior parte das demandas que chegam ao Serviço geralmente traz a expectativa mais comum de apoio aos estudantes, preferencialmente por meio de atendimento individual àqueles que apresentam rendimento acadêmico insuficiente. Entretanto, parece que quando é possível demonstrar que esse não é o papel da psicóloga escolar, a alternativa seria o trabalho administrativo ou apenas a execução das políticas universitárias decididas em outro espaço, por membros da Administração Superior. É ainda um desafio na UnB demonstrar e valorizar a capacidade da psicologia escolar de contribuir para a construção coletiva das políticas universitárias, formulando junto com os demais membros da gestão as melhorias necessárias ao processo educativo e às relações do cotidiano acadêmico.

SOU como central das iniciativas de apoio aos estudantes. Ao longo da leitura dos documentos e da realização das entrevistas a respeito do trabalho em psicologia escolar na UnB, ficou claro que o SOU foi, desde sua criação, uma espinha dorsal das iniciativas da Administração Central, principalmente do DEG, em relação à busca por soluções para os desafios enfrentados pela graduação. Assim, percebe-se que foi criada uma compreensão desse Serviço como central das queixas que advêm de todos os lados a respeito dos problemas do ensino na universidade. Como foi possível observar no histórico apresentado, esse setor esteve envolvido na criação de uma diversidade de políticas e práticas voltadas aos discentes que foram

se instituindo na universidade, inclusive gerando novas instâncias e unidades administrativas a medida que não era mais possível dar conta da demanda exclusivamente.

São exemplos dessas ações a organização do processo de solicitação de reintegração à universidade, além de iniciativas de acolhimento a estudantes estrangeiros, indígenas, negros e com deficiência. Inicialmente, todas essas ações foram assumidas pelo SOU, porém com o crescimento da demanda, excediam a capacidade da equipe. Nesse sentido, um novo setor ou serviço era criado para assumir completamente a demanda ou fazer parceria com o SOU. Isso pode ser visto nos três seguintes trechos de uma das entrevistas:

“Ficou no CADE o primeiro PPNE. Aí quando... Com a chegada da Profa Fátima Brandão – que ela foi nossa diretora no momento lá atrás, junto com o Prof Fernando Decano –, eles falaram ‘gente, nós não temos condição de ficar’. (...) E aí começou uma briga: Faculdade de Educação, DAC, DEG. Até que eles resolveram passar pro DAC, mesmo. E o DAC assumiu porque o SOU tava muito ocupado: equipe pequena, o CADE crescendo adoidado com estágio, licenciatura e muita coisa sendo pensada, revendo projeto político pedagógico de muitos cursos, centralizado no DEG... Então foi muito tumultuado’

‘Porque os indígenas chegaram na UnB com convênio FUB-FUNAI assinado sem ninguém saber o que ia fazer com aqueles meninos! E cai no colo de quem? Do DEG. (...) E aí nós sugerimos que eles tivessem uma coordenação, que o SOU não dava conta. Nós andamos o quanto pudemos, mas aí a gente identificava e levava. Foi criada a Coordenação. Prof Eusébio, Prof Humberto Eusébio foi o primeiro coordenador e ele assumiu maravilhosamente esses estudantes e tocou. E a gente dava suporte pra ele”

“Aí foi criada a INT – Assessoria Internacional – e a INT acolheu o acompanhamento do estudante estrangeiro e nós, junto. Tanto o estrangeiro que vinha como o estudante brasileiro que ia pro estrangeiro fazer curso. Então nós fazíamos, também, essa preparação, essa escuta, né? E dando informação e acompanhando”

Essas demandas, entretanto, nunca saíam totalmente do âmbito do SOU. Em todos os levantamentos de dados acerca dos atendimentos realizados no Serviço ou os relatórios encontrados (de 1986 a 2012), havia menção ao atendimento desses estudantes, sendo inclusive contabilizados de maneira destacada enquanto públicos específicos.

De maneira semelhante, o SOU sempre esteve envolvido com os casos de estudantes que apresentavam rendimento considerado insuficiente pelas regras da universidade e com a construção das políticas universitárias a eles voltados. Como pudemos ver ao longo da seção anterior, esse Serviço realizou por bastante tempo o atendimento de estudantes em risco de desligamento ou reintegrados à universidade. Chegou, inclusive, a assumir exclusivamente essa demanda por mais de uma década.

Dessa forma, o SOU faz parte da prática comum nas universidades brasileiras de conceber o papel da psicóloga escolar na implantação de políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e na redução das taxas de evasão por meio do atendimento e acompanhamento individuais ao aluno, mantendo a lógica da sua culpabilização pelo fracasso escolar (Moura & Facci, 2016). Assim, fica clara a marca da concepção tradicional da atuação da psicologia escolar no SOU, sempre ligado a qualquer situação a respeito do público discente tendo em vista seu desempenho acadêmico.

É importante destacar que o acolhimento diferenciado a estudantes que pertencem a grupos considerados minoritários não é, necessariamente, uma ação localizada na esfera tradicional da atuação em Psicologia Escolar. Poderia, inclusive, ser uma ação essencial à efetivação dessas políticas, uma vez que não basta apenas pensar o seu ingresso na universidade, mas também sua permanência e formação de qualidade com vistas à diplomação. O que é necessário ponderar em relação à atuação do SOU é o fato de esse acolhimento realizar-se de forma individualizada e individualizante das questões trazidas pelos estudantes, desarticulado da necessária discussão e mobilização política para a efetivação de direitos. Se um estudante negro, indígena, estrangeiro ou com deficiência apresenta alguma dificuldade de inserção na universidade, essa dificuldade precisa ser vista não como inerente ao indivíduo, mas sim problematizada numa leitura social dos processos excludentes aos quais estão submetidos dentro de uma universidade reconhecidamente elitista – que justificam, inclusive, a criação de ações afirmativas. É exatamente a individualização de uma questão construída cultural e historicamente que caracteriza a atuação tradicional em psicologia escolar (Bock, 2003; Meira, 2003; Patto, 1987, 1990).

A seguinte fala de uma das entrevistadas, a respeito de como eram articuladas as ações frente aos estudantes indígenas no SOU, nos ajuda a compreender um pouco melhor como essas iniciativas em relação aos estudantes que ingressam na universidade por meio de ações afirmativas vêm sendo pensadas e articuladas em políticas universitárias:

“eu não percebia, assim, que tinha esse olhar que a gente talvez entenda hoje como inclusão, de como pensar uma estruturação da instituição pra ser uma instituição inclusiva. Eram ações muito mais focadas nas pessoas, nos estudantes. E voltadas pra uma adaptação. Ações de adaptação do estudante à universidade e não o contrário”

Nos documentos analisados, fica bem visível essa postura do SOU. Os relatórios demonstram que frente às dificuldades de integração dos estudantes indígenas à universidade, eram adotadas soluções pontuais, demonstrando grande resistência em realmente repensar o processo educativo frente às demandas trazidas. Uma das soluções, por exemplo, era a facilitação da concessão de Mudança de Curso, devido ao fato de os alunos não conseguirem acompanhar as disciplinas do curso, principalmente por não terem boa formação básica nas disciplinas de Ciências e Inglês. Outra solução adotada era a Monitoria Individualizada, que se

realizava por meio da concessão de bolsa para um colega de curso que pudesse acompanhar e auxiliar nos estudos e compreensão dos conteúdos ministrados. Essas soluções demonstram um entendimento de que aos estudantes indígenas deveriam ser oferecidas soluções individuais para suas dificuldades, mantendo o andamento normal das disciplinas inalterado. Ou seja, o aluno indígena não era de fato integrado à universidade, mas visto como alguém com déficits que deveriam ser reparados pontualmente, sem alterar a rotina ou os procedimentos no âmbito das disciplinas.

Uma iniciativa que pode ser vista como um pouco mais abrangente no sentido de adaptar a universidade aos estudantes, foi a contratação de professor substituto para a oferta de disciplina exclusiva aos alunos indígenas com conteúdos básicos das Ciências, como Biologia, Química e Física. Entretanto, chama a atenção o fato de que essa disciplina tinha matrícula restrita aos indígenas, segregando-os em seu grupo e agindo no sentido de construir (ou reforçar) a percepção de que suas dificuldades resultavam de incapacidades pessoais (ou grupais), por terem em sua origem acesso a um Ensino Médio de baixa qualidade. Como se não fosse extremamente comum na UnB – e em todo o Brasil, haja vista as metas do REUNI, por exemplo – a evasão devido a deficiências no Ensino Médio que ocasionam a entrada na universidade de discentes que não conseguem acompanhar as disciplinas. Ou seja, as demandas que os alunos indígenas traziam não lhe eram exclusivas, mas eram tratadas como tal, desarticulando qualquer mobilização em torno da essencial discussão a respeito da democratização do Ensino Superior, que exige mudanças nos currículos, metodologias de ensino e normas acadêmicas.

Receber os estudantes indígenas na Universidade deveria envolver o reconhecimento do quanto as suas trajetórias de vida podem trazer de contribuição à universidade e à sociedade de maneira geral, uma vez que sua cultura baseia-se em princípios e perspectivas com vasto potencial de ajudar a sociedade brasileira a avançar em seus desafios sociais. Santos (2003) enxerga na sabedoria de povos tradicionais a saída para grandes dilemas da humanidade. A Universidade, ao invés de acolher esses estudantes no sentido de construir formas de disseminar o seu conhecimento em todos os seus espaços, transforma-os em incapazes que devem ser ajustados para adaptar-se ao ensino tradicional. Uma postura que além de desumana, é estúpida.

Considerações semelhantes podem ser feitas no que concerne ao acolhimento aos estudantes negros, estrangeiros e com deficiência na universidade e seu atendimento no SOU. A respeito do acolhimento à diversidade na universidade, uma das entrevistadas trouxe a seguinte reflexão:

“nessa chegada [no SOU], uma coisa que eu senti muito, que me chocou muito, era essa lógica de patologização pra acesso a direitos na universidade. Existia uma naturalização muito grande disso. Quando eu entrei, assim, isso se tornou pra mim mais evidente, nesse contato mais direto com o PPNE, mas eu via que era uma coisa que perpassava outras

atuações, até dentro do SOU, mesmo. Porque tinha uma lógica muito grande da individualização dos problemas, né? Que eu acho que tá muito ligado com essa coisa da medicalização e da patologização, né?”

Um dos casos mais explícitos dessa lógica é o acolhimento aos estudantes com deficiência na universidade. Para nos debruçar mais detalhadamente sobre essa questão, analisaremos o caso do Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da UnB na próxima seção.

PPNE como maior símbolo da medicalização. Como vimos no histórico no início desta seção, o Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) foi criado na UnB, em 1999, como resultado da mobilização de estudantes com deficiência, professores da área e servidores de apoio acadêmico e assistência estudantil frente à excludente realidade universitária, que impactava tanto o ingresso quanto as condições de permanência e diplomação. Tinha em vista os marcos legais da época a respeito da Educação Especial e integração ao sistema regular de ensino (Souza, Soares & Evangelista, 2003).

A proposta inicial para a organização do PPNE era de gestão participativa por meio de Grupos de Trabalho (GT), envolvendo diferentes setores administrativos e acadêmicos e membros dos três segmentos universitários, sob uma coordenação eleita a cada dois anos entre os membros dos GTs (Souza, Soares & Evangelista, 2003). O Programa foi pensado como um órgão articulador de diversas frentes de ação, de acordo com a demanda apresentada em cada caso e com a necessidade de construir no cotidiano a inclusão universitária. Entretanto, essa organização se desestruturou progressivamente na medida em que o Programa foi, no final dos anos 2000 e início dos 2010, sendo consolidado. As reuniões dos GTs tornaram-se cada vez mais escassas e as ações da equipe do Programa foram institucionalizadas e absorvidas no cotidiano administrativo da universidade.

Dessa forma, a gestão participativa não se fazia mais presente e o planejamento do trabalho era feito pela equipe sob designação da coordenação. Vale ressaltar que essa coordenação, anteriormente eleita dentre os representantes dos GTs, a partir de 2012 foi mantida no poder para além de seu mandato inicial por decisão da Reitoria, decorrente de mobilização da equipe do setor nesse sentido. Uma vez que os GTs estavam desarticulados, não houve qualquer questionamento a essa mobilização e essa coordenação ficou até o ano passado à frente do Programa.

A equipe do PPNE inicialmente contava apenas com uma assistente social, uma arquiteta e uma técnica em assuntos educacionais, com apoio de professoras da Faculdade de Educação na sua coordenação. Desde que foram iniciadas as contratações de novos servidores a partir da reestruturação das universidades públicas pelo REUNI, a formação da equipe do PPNE variou bastante. De maneira geral, manteve-se um quadro de duas a três assistentes sociais, uma ou duas técnicas em assuntos educacionais, uma ou duas servidoras (ou estagiárias) voltadas ao

trabalho administrativo, uma psicóloga escolar, um coordenador e um vice-coordenador. Eu compus a equipe do PPNE entre o início de 2011 e o final de 2013, como psicóloga escolar e essa atuação foi a grande motivadora desta tese, tendo em vista a necessidade que tive de analisar o grau de medicalização da educação e do acolhimento ao estudante com deficiência na universidade promovido por meio desse Programa. Detalharemos essa questão nas próximas seções.

O trabalho em psicologia escolar no PPNE. Conforme discutido anteriormente neste capítulo, o SOU esteve presente na mobilização em torno da criação do PPNE desde o início. Quando o Programa foi criado, as psicólogas do Serviço passaram a compor os GTs como representantes do DEG e ficavam responsáveis pelo acompanhamento acadêmico dos estudantes cadastrados. Nos relatórios do SOU e em alguns emails trocados com o Programa, é possível depreender que esse acompanhamento consistia de análise do histórico dos estudantes do PPNE e oferta de atendimento no SOU para aqueles que apresentassem rendimento acadêmico baixo ou insuficiente. Com a entrada de uma psicóloga escolar na equipe do Programa em 2009, esta começou a realizar o referido acompanhamento acadêmico dos alunos cadastrados.

Em seu projeto de trabalho, elaborado por essa servidora quando de seu ingresso no Programa, os objetivos de sua atuação eram os seguintes:

Conhecer as necessidades específicas das pessoas com necessidades especiais vinculadas à UnB, em especial dos alunos cadastrados no PPNE; oferecer um suporte psicológico a esses alunos, seus professores, familiares e outros que por ventura venham a solicitar atendimento; acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos alunos cadastrados no PPNE ao longo do semestre letivo e também da sua graduação; orientá-los sobre as normas da universidade; contribuir com a formação de docentes, técnico administrativos, discentes, familiares e comunidade em geral; discutir a temática da educação inclusiva e outros assuntos relacionados (Rodrigues, 2009, pp. 3-4).

Sendo assim, percebe-se que a concepção da finalidade de sua atuação estava bastante alinhada com o modelo clínico de atuação em psicologia escolar, ao construir uma compreensão de seu lugar junto ao público cadastrado no Programa, principalmente discentes, com oferta de acompanhamento e suporte psicológico, sem elaboração de metas no sentido de transformar a universidade frente à potencialidade das demandas apresentadas pelos novos membros de sua comunidade. As atividades que propõe para realizar esses objetivos não fogem ao trabalho tradicional. O máximo de proposta que extrapole a ação direta sobre os cadastrados no Programa é a realização de formação de professores “sobre educação inclusiva e os diversos tipos de deficiências e transtornos atendidos no PPNE” (idem, p. 5). Ou seja, mantém-se na esfera da propagação da ideia de que acolher a pessoa com deficiência – ou, no caso, com supostos transtornos – é disseminar conhecimento sobre os diagnósticos, ao contrário de construir um efetivo acolhimento da diversidade por meio da transformação da instituição

educativa em suas normas, currículos, metodologias, relações interpessoais, direitos trabalhistas, compromisso social e tantos outros elementos que merecem atenção para uma efetiva melhoria da totalidade da ação educativa.

Quando entrei no PPNE, também fui solicitada a elaborar uma proposta de trabalho. Entretanto, não consegui fazê-la. A minha discordância com as diretrizes e atividades era tamanha que não me foi possível elaborá-la. Aos poucos, fui tentando me inserir de alguma forma, por acreditar no potencial das minhas críticas ecoarem e promoverem algum tipo de transformação. Junto à equipe, isso não foi possível, a não ser por raras exceções. Pelo contrário, o constrangimento e o clima de animosidade foram aumentando, ao ponto que tive que silenciar para conseguir frequentar o trabalho. Assim, busquei construir uma rede de apoio junto a outros setores – como o SOU – e a antigas professoras que tinham me ensinado a fazer uma Psicologia Escolar diferente e se solidarizavam com a minha dificuldade de fazê-lo no próprio local onde fui formada.

Aos poucos, fui encontrando e constituindo uma brecha de ação junto aos estudantes. Se não havia forma de romper com o ciclo de patologização e medicalização da sua existência e aprendizagem, pelo menos eu podia problematizar essas questões junto a eles. Claro que isso tinha que ser feito com muito cuidado, até porque o diagnóstico de supostos transtornos muitas vezes era visto como uma salvação frente a um histórico escolar sofrido, em que foram levados a acreditar que eram incapazes de aprender sem algum tipo de auxílio. Essa situação ficava clara no discurso dos estudantes durante os atendimentos individuais quando, frequentemente, ao falar das dificuldades enfrentadas em suas vivências acadêmicas, remetiam-se aos seus diagnósticos para justificar características pessoais que consideravam atributos negativos decorrentes de seu suposto transtorno: “eu não consigo estudar porque sou TDAH”. Percebe-se, portanto, a construção da sua subjetividade em torno desse diagnóstico, entendendo-se como inquieto, impulsivo, descontrolado (elementos descritivos do TDAH) e identificando essas características com anormalidade e doença. É um retrato da conceituação de Foucault (2003) acerca das estratégias biopolíticas de controle e docilização dos sujeitos. Além disso, demonstra o poder da medicalização do não-aprender na produção de modos de existência, no processo de subjetivação de quem recebe o diagnóstico (Decotelli, Bohre & Bicalho, 2013; Guarido, 2010). Havia casos, porém, em que era possível ressignificar essa percepção e buscar uma compreensão de sua vivência acadêmica para além do diagnóstico, percebendo na universidade falhas que produziam as suas dificuldades.

Apesar dessas iniciativas, houve uma série de momentos em que me vi atuando como agente de patologização e medicalização das vivências daqueles estudantes na universidade. Era a única via que eu encontrava para conseguir construir junto às Unidades Acadêmicas possibilidades de repensar – ainda que minimamente – o processo educativo, problematizando a riqueza de maior diversidade de atividades avaliativas e a necessidade de pensar em quão plural

é o caminho da aprendizagem humana. Havia, principalmente, casos em que os estudantes entravam em sofrimento devido a uma vivência acadêmica bastante dura e a única via para evitar reprovações e eventual desligamento da universidade era obter um laudo psiquiátrico de algum transtorno – de episódio depressivo, por exemplo – para poder justificar um trancamento. Dessa forma, perdi a conta de quantos relatórios produzi para os órgãos da Administração Acadêmica anexando laudos médicos com essa finalidade. Consolava-me o fato de que aqueles estudantes poderiam prosseguir com o seu percurso acadêmico, porém aumentava a minha insatisfação com o meu próprio trabalho, ao me ver atuar no sentido de reproduzir a lógica medicalizante na UnB. A única saída que consegui enxergar foi sair do Programa – o que acredito que foi recebido pela equipe até com alívio, uma vez que eu era a única voz dissonante.

Assim, argumentamos que uma questão primordial que toca a este trabalho é a maneira de compreender as formas de garantir o direito à educação para todos. É fundamental ponderar que não são todos os promotores da medicalização que se beneficiam dela (Conrad, 2007). Na maioria das vezes, familiares, profissionais de saúde e de educação a concebem como a melhor forma de acolher as necessidades das pessoas que divergem do que é considerado normal. Não chegam à reflexão de que esse normal é uma abstração política, que cumpre um papel na manutenção do estado de coisas. Não conseguem elevar-se acima da prática cotidiana para enxergar além da alienação (Heller, 2004). E, sim, é preciso dizer, até certo ponto se beneficiam desse processo: o filho se comporta melhor, o aluno não dá tanto trabalho e o paciente comparece com mais frequência às sessões ou consultas para obter o tratamento indicado – medicamentoso ou não. Entretanto, não podemos deixar de enxergar que as motivações não são egoístas ou de má fé.

Acredito que realizar esse exercício empático é fundamental para um profissional de psicologia escolar poder fazer uma leitura mais adequada das relações dentro de uma instituição educativa. Entretanto, a empatia não pode suplantiar a necessidade de posicionamento político pela efetiva garantia de direitos. Não é possível admitir, nem defender, que a manifestação da não-aprendizagem num contexto educativo falho seja individualizada, naturalizada, patologizada, medicalizada e medicamentada. É perverso, como afirmou Souza (2010), submeter estudantes a processos de escolarização errôneos, excludentes e ineficazes e justificar o fracasso escolar numa suposta doença do aluno. Urge uma atuação em Psicologia Escolar no sentido da denúncia dessa perversidade e da contribuição para a construção coletiva das melhorias necessárias ao sistema educacional como um todo.

Questionar a patologização e medicalização da educação por meio da invenção de supostos transtornos ou da associação de deficiência com déficit ou doença, não significa, entretanto, negar que pessoas reais experienciem dificuldade em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Esse questionamento não pressupõe a uniformização da capacidade humana de aprender e se desenvolver. Pelo contrário, defender essa diversidade é essencial para

efetivar uma educação de qualidade para todos. O que está posto em questão é a necessidade de aproximar essas dificuldades a doenças para que recebam atendimento adequado nas instituições educativas. Não podemos mais, como profissionais de educação, nos submeter ao vocabulário, ideário e categorias da área da Saúde para pensar as políticas e ações educacionais. Precisamos nos afastar das categorias biomédicas e nos lançar no desafio de realmente compreender as condições de cada educando, considerando sua história de escolarização e ponderando quem se beneficia do atendimento especializado (Angelucci & Rodrigues, 2018). É uma mudança ética no sentido de construir uma compreensão das necessidades do sujeito real e uma produção de saberes e práticas inovadoras que lhe permitam usufruir de seu direito, ao contrário de ser rotulado, estigmatizado e segregado.

O contexto de atuação em psicologia escolar no PPNE é, assim como no SOU, marcado por uma realidade histórico-cultural de sucateamento das políticas educacionais e de defesa de teorias obscurantistas para escamotear o desmonte do direito à educação. Cabe a esse profissional, portanto, não se colocar a serviço da violação de direitos e buscar construir possibilidades de enfrentamento à responsabilização individual do fracasso escolar efetivada pela patologização e medicalização da educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

A medicalização do acolhimento ao estudante com deficiência na universidade. A Resolução CEPE nº 48/2003, que “dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidades Especiais” (UnB/CEPE, 2003), representou a formalização do Programa na UnB. De acordo com esse documento, os estudantes deveriam ter a sua “deficiência ou incapacidade diagnosticada e caracterizada por equipe multidisciplinar de saúde, homologada pela Junta Médica da UnB e/ou parecer do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais” a fim de “obterem concessão de benefícios e serviços” (idem, Art. 1º). Dessa forma, desde o primeiro artigo fica claro o processo patologizante na medida em que subordina o serviço educacional à lógica saúde-doença: a inserção do estudante no Programa se dá a partir de seu diagnóstico. O próprio olhar para a diferença apresentada pelo estudante é medicalizante a partir do momento em que se determina que seu primeiro contato com a política que deveria acolher suas necessidades é realizado com uma equipe de saúde para que posteriormente possa cadastrar-se no Programa. Estabelece-se, portanto, um olhar para as diferenças a partir do raciocínio médico e da hierarquização das diferenças expressa pela identificação dos estudantes a partir da falta, da deficiência (Angelucci, 2014).

É claro que é absolutamente legítimo – e necessário – buscar formas de transformar a universidade para acolher as diferenças humanas. Entretanto, ao fundamentar políticas educacionais em restritos diagnósticos advindos do campo da Saúde e estruturados sobre a ideia de classificação da diferença como expressão do estado patológico do sujeito, evidencia-se a lógica medicalizante. Constrói-se, assim, o processo educativo a partir das diferenças humanas e não a despeito delas (Angelucci, 2014). Além disso, a compreensão do desenvolvimento

discente fica resumida ao olhar patologizante – ao conceber a diferença como doença – ao invés de trazê-lo para o centro da prática pedagógica, que deveria partir de condições, interesses e características de cada estudante no encontro com seus colegas e professores em cada espaço educativo formal.

Vigotski (1997) nos mostrou, desde o início do século passado, quão insuficiente e limitante é essa compreensão, evidenciando que a deficiência, ao produzir desafios ao indivíduo, proporciona caminhos alternativos ao seu desenvolvimento que deveriam ser potencializados pelo processo de escolarização. Dessa forma, desvela o preconceito por trás do entendimento da deficiência como falta. A intenção aqui não é ignorar ou idealizar a diferença, mas sim tomá-la pelo que é e acolhê-la ao processo educativo não como estorvo, mas em seu potencial. A compreensão patologizante da diferença a mantém no âmbito da ação terapêutica, limitando o alcance da atividade pedagógica e eximindo a instituição educacional de sua responsabilidade sobre todos os estudantes.

A Resolução estabelece como direitos acadêmicos aos estudantes cadastrados no Programa a adaptação de provas, materiais e equipamentos pedagógicos, adequação arquitetônica e de comunicação e concessão do apoio especializado conforme a necessidade, como intérprete de língua de sinais e leitor. Com base nesse normativo, o estudante do PPNE pode solicitar, ainda, prorrogação do tempo de permanência no curso, prioridade de matrícula em disciplinas, exercícios domiciliares, tempo adicional de provas e flexibilização na correção das mesmas “visando a real apreciação do desempenho acadêmico do aluno PNE” (UnB/CEPE, 2003, Art. 8º).

Esse documento reflete, assim, o modelo tradicional da política de integração da pessoa com deficiência que visa adaptar o estudante a um projeto educacional que permanece intocado, recebe apenas pequenos ajustes para uma suposta adequação às suas necessidades. Permanece, portanto, a desresponsabilização dos sistemas educativos denunciada por Collares & Moysés (1997), Souza (2010) e tantos outros. Dessa forma, o PPNE volta-se ao fornecimento de instrumentos para adaptação do estudante à universidade, contribuindo para a manutenção de uma prática educativa que exclui os estudantes em seu cotidiano. Reforça, nesse sentido, a ilusão de que uma educação inclusiva pode ser feita por meio de adequações pontuais à prática pedagógica, ao contrário da reformulação, atualização e contextualização de metodologias de ensino, currículos, espaços educativos, relações interpessoais e trabalhistas, bem como tantas outras transformações fundamentais para uma educação democrática e de qualidade para todos. Ao assumir como seu papel a realização de ações de impacto limitado sobre o projeto educativo da instituição, não toma como foco principal a promoção de uma educação acolhedora da diversidade do desenvolvimento humano.

Nomenclaturas: modismos ou falta de clareza conceitual? Ao analisar alguns documentos sobre a constituição e o trabalho do PPNE, foi possível perceber uma mudança em

seu nome: de “Portadores de Necessidades Especiais” para “Pessoas com Necessidades Especiais”. No cotidiano da equipe do Programa, quando dela participei, essa mudança era percebida como uma adequação frente às discussões acerca da educação inclusiva e aos novos marcos legais, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEE, 2008), entre outros. Entretanto, essa nomenclatura trazia algumas contradições para sua atuação, principalmente no que tange ao seu público-alvo, definido até hoje da seguinte maneira: “O PPNE atende aos membros da comunidade acadêmica que apresentam deficiência sensorial, física ou intelectual, dislexia, transtornos globais do desenvolvimento ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade” (UnB/PPNE, *sd*).

Percebe-se, portanto, uma ampliação no público-alvo para além de pessoas com deficiência. A inclusão do Transtorno Global de Desenvolvimento era justificada perante a determinação dele como parte do público-alvo da Educação Especial no Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Já os diagnósticos de Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade foram incluídos devido à demanda por parte dos estudantes e à parceria com uma professora do Instituto de Letras da Universidade que era considerada especialista nessa questão, apesar de essa não ser a sua área de atuação acadêmica.

A maioria dos estudantes cadastrados sob esses diagnósticos já os trazia desde a experiência escolar, tendo sido diagnosticados na infância. Dessa forma, chegavam à IES com um histórico de atendimento especializado realizado nas escolas ou até mesmo nas provas de seleção para a universidade. Representavam, assim, a entrada na universidade da lógica medicalizante já instituída na Educação Básica. Entretanto, havia, ainda que em menor número, alunos que tinham sido diagnosticados após seu ingresso na UnB, a partir de conflitos e dificuldades vivenciados nesse nível de ensino. Acontecia, inclusive, de docentes solicitarem ao PPNE esclarecimentos a respeito da identificação desses supostos transtornos e encaminhamentos para a realização de avaliação nos serviços de saúde.

Nesse sentido, demonstra-se o avanço da patologização e medicalização dos problemas de escolarização sobre a Educação Superior e a absorção dessa lógica pela comunidade universitária. É perceptível o papel do Programa no reforço e disseminação desse processo a partir da aceitação dos diagnósticos como entidades nosológicas inquestionáveis e da realização exclusiva de ações de apoio especializado como a maneira ideal de acolhimento das diferenças apresentadas pelos discentes.

A universidade, enquanto instituição da construção de conhecimento, tem um papel fundamental na problematização da realidade social e na procura por soluções inovadoras para os seus desafios. A reprodução acrítica da lógica e das práticas patologizantes e medicalizantes dos outros níveis de ensino reforça ainda mais esse fenômeno e viola a própria função social dessa instituição. Ao contrário de absorver e dar continuidade a práticas classificatórias,

discriminatórias e excludentes de educação, as IFES deveriam primar pelo desenvolvimento de novas concepções, práticas e possibilidades à educação brasileira. Na UnB essa situação é ainda mais preocupante, uma vez que foi criada a partir de um projeto original para servir de modelo às universidades do País (Ribeiro, 2012).

Atendimento especializado e a homogeneização a partir do diagnóstico. Apesar do público-alvo declarado pelo Programa não se restringir aos discentes, nos anos em que pude observar a sua atuação, eram cadastrados apenas estudantes, com base na Resolução CEPE nº 48/2003. Alguns atendimentos a servidores e professores que se encaixavam nesse público aconteciam raramente, porém não havia um registro formal. O cadastro dos alunos era feito mediante apresentação de laudo médico atestando deficiência física, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, dislexia ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Inicialmente, realizava-se uma entrevista de acolhimento com uma das assistentes sociais à maneira de uma anamnese, voltada ao relato da deficiência ou transtorno, das terapêuticas realizadas e da vida escolar do estudante até então. O foco principal era no diagnóstico e no histórico de sua aquisição. Havia ainda perguntas sobre a forma de ingresso na universidade, a utilização de apoio especializado durante a seleção e a adaptação à universidade, principalmente em relação ao espaço físico e às “barreiras arquitetônicas” (Souza, Soares & Evangelista, 2003, p.111).

A partir desse cadastro, eram concedidos aos estudantes direitos acadêmicos diferenciados com base na Resolução CEPE no. 048/2003, tais como: tempo adicional para realização de provas e tarefas avaliativas; flexibilização de prazos para entrega dos trabalhos; transporte em casos de mobilidade reduzida; bem como adaptações de material e espaço físico de acordo com a deficiência. Os estudantes cadastrados poderiam solicitar as seguintes ações do serviço:

- 1) Prioridade de Matrícula: concessão de prioridade sobre qualquer outro estudante da universidade para realizar a sua matrícula. Essa opção era utilizada pelos estudantes mais frequentemente para ter acesso a professores cuja prática pedagógica era considerada mais acolhedora de suas necessidades. Havia, ainda, procura por horários mais adequados devido aos efeitos colaterais dos medicamentos tomados pelos estudantes – principalmente nos casos em que faziam uso do Metilfenidato, cujos prejuízos já foram extensamente denunciados (Benasayag, 2013; Moysés & Collares, 2013b) – ou a problemas estruturais como falta de iluminação que dificultava o acesso à sala de aula.
- 2) Programa de Tutoria Especial: acompanhamento por um ou mais colegas de graduação escolhidos pelo estudante cadastrado ou pela equipe a fim de realizar adequações pedagógicas, como por exemplo audiodescrição dos elementos visuais utilizados em sala de aula, auxílio para locomoção ou estudo em conjunto para

reforço do conteúdo das aulas. Era a principal ação do PPNE, mobilizando às vezes mais de uma centena de tutores por semestre. Vale ressaltar que a formação do tutor era feita pela equipe do Programa sem contato com o professor da disciplina.

- 3) Carta de Apresentação: elaboração de cartas pré-padronizadas de acordo com o diagnóstico de cada estudante a serem entregues aos docentes no início do semestre com objetivo de apresentar-lhe o estudante, suas supostas necessidades e seus direitos acadêmicos.
- 4) Adaptação de material de leitura: digitalização ou ampliação de material escrito para estudantes com diagnóstico de deficiência visual e auxílio ao uso de softwares leitores.
- 5) Transporte especializado: transporte exclusivo com objetivo de facilitar e agilizar o deslocamento de longas distâncias dentro do *Campus* àqueles estudantes que apresentassem diagnóstico de deficiência física ou visual.
- 6) Mudança de sala: solicitação junto à Prefeitura do *Campus* de mudança de sala nos casos em que a estrutura física da Universidade não estava dentro das normas de acessibilidade.
- 7) Adaptação de mobiliário: solicitação junto à Prefeitura do *Campus* de confecção ou adaptação de mobiliário adequado conforme a necessidade apresentada pelo estudante de acordo com seu diagnóstico.

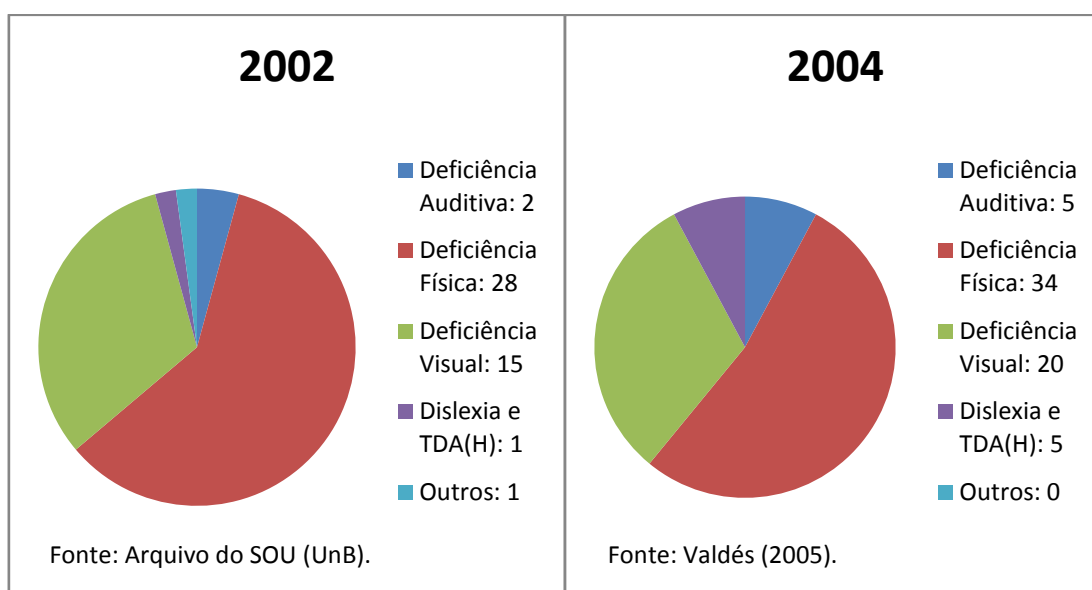
Nesse procedimento de cadastro e concessão de supostos direitos, ficava evidente o predomínio da lógica medicalizante sobre uma política universitária que deveria ser pensada de maneira educativa. A aproximação do estudante ao seu “direito” era feita mediante laudo médico e se estruturava em torno do diagnóstico. A entrevista de acolhimento focava-se menos nas questões relevantes à vivência acadêmica do estudante e mais em seu histórico de saúde. A partir daí, as ações da equipe também se organizavam mais em torno do diagnóstico do que da experiência individual de cada estudante na universidade, os encaminhamentos e “adequações pedagógicas” eram padronizados e segmentados por grupo de “deficiências”, apenas com pequenos ajustes para aqueles estudantes que já estavam há mais tempo no Programa.

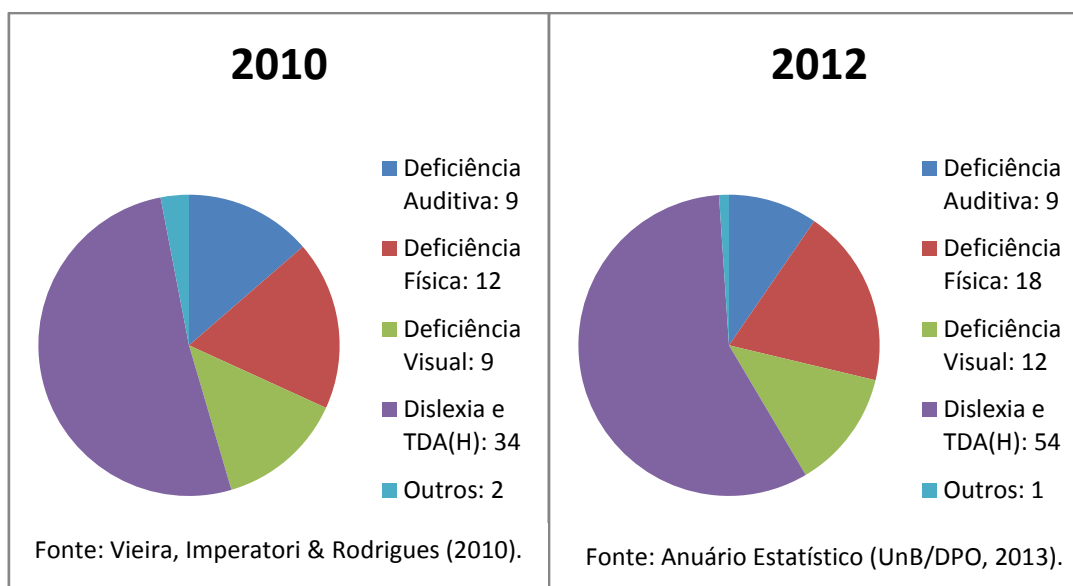
Essa padronização da ação educativa de acordo com o diagnóstico e homogeneização das vivências de estudantes englobados sob um mesmo rótulo apesar de já denunciada em estudos críticos (Angelucci, 2014; Conrad, 2007; Ferrari & Sekkel, 2007; Machado, 1994; Szasz, 2007), permanece na realidade cotidiana do sistema educativo. É mais uma expressão do atendimento à deficiência e não ao estudante e da redução da pessoa ao seu diagnóstico, invisibilizando suas idiossincrasias, potencialidades e contribuições ao processo educativo. Essa redução ignora, ainda, que cada ser humano é único e seu desenvolvimento adota caminhos peculiares ao longo de sua vida, uma compreensão fundamental para realmente construir ações educativas que promovam o desenvolvimento das pessoas com diferenças funcionais (Vigotski, 1997).

Além disso, esse procedimento de cadastro e padronização dos serviços educacionais demonstra o olhar adaptacionista para a diferença, em que soluções paliativas são oferecidas como remendos a um sistema que permanece irrefletido e intocado como se já tivesse alcançado a perfeição (Ferrari & Sekkel, 2007; Souza, 2010). Frente aos altos índices de retenção e evasão indicados por estudo recente realizado pelo Decanato de Ensino de Graduação (UnB/DEG, 2016), é evidente que essa não é a realidade. Vigotski (1997) nos mostra que o desenvolvimento das pessoas identificadas como tipo normal só se dá com aparente naturalidade porque todo o aparato da cultura humana (instituições, organização dos espaços públicos e privados, ferramentas e sistemas de comunicação etc.) está adaptado à organização psicofisiológica do indivíduo considerado normal.

A partir dessas ponderações, é possível concluir que a chamada educação inclusiva deveria pensar como modificar esse aparato para promover o desenvolvimento das pessoas que divergem desse padrão, ao contrário de criar adequações para que elas se adaptem às estruturas e modos de funcionamento pensados para uma abstração de normalidade. Dessa forma, toda ação pedagógica deveria consistir do exame da dinâmica do desenvolvimento de cada sujeito ao longo de sua relação com essa ação e posterior busca pela construção de técnicas, ferramentas e/ou sistemas de símbolos e signos culturais adaptados às suas peculiaridades. Cada divergência entre o aparato tradicional e as possibilidades do estudante deveria ser tomada como oportunidade ao educador para a construção desses caminhos indiretos ilimitados.

No início do PPNE, a maior parte dos alunos cadastrados tinha diagnóstico de algum tipo de deficiência, principalmente física. É visível, entretanto, nos documentos analisados que o número de estudantes cadastrados sob o diagnóstico de TDA(H) e Dislexia foi aumentando ao longo dos anos 2000 culminando com sua predominância sobre os outros nos anos 2010. Podemos ver as proporções nos gráficos abaixo:





Percebe-se, portanto, que apesar do foco inicial do Programa nas pessoas com deficiência, nos anos de 2010 e 2012 mais da metade dos estudantes atendidos apresentava os diagnósticos de Dislexia e TDA(H). Esses números revelam o grave cenário de avanço da medicalização na sociedade, visível pelo aumento vertiginoso do consumo de psicotrópicos, criação de projetos de lei medicalizantes e ampliação progressiva do número de pessoas diagnosticadas com esses supostos transtornos (Conrad, 2007; Moysés e Collares, 2013a). Sendo assim, apesar do dissenso na comunidade científica a respeito desses transtornos e dos sérios apontamentos éticos quanto à reafirmação dos mesmos, eram reforçados e legitimados na prática cotidiana do Programa. O discurso patologizante e medicalizante dos problemas de escolarização, dessa maneira, se materializava nas vivências dos universitários e impactava seu desenvolvimento e sua formação acadêmica.

Uma importante incoerência se apresentava, entretanto, no atendimento realizado pelo PPNE. A expansão desse apoio para estudantes com diagnósticos de Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se justificava pela concepção adotada acerca do conceito de necessidades especiais (Valdés, 2005). Entretanto, no cotidiano do Programa, eu percebia uma grande rejeição ao atendimento de alunos que apresentavam documentação médico-psiquiátrica de transtornos da ordem do sofrimento psíquico, como Transtorno obsessivo-compulsivo, Transtorno Afetivo Bipolar, Transtorno Depressivo, Esquizofrenia e Transtornos psicóticos, para citar alguns casos que presenciei. Quando os discentes traziam esses laudos, não eram automaticamente cadastrados, ao contrário daqueles que se enquadravam no público-alvo estabelecido, conforme informamos acima. Era feita uma reunião em equipe para analisar a situação e verificar a quais direitos esses estudantes teriam acesso.

Frente às minhas manifestações a respeito da incoerência desse tipo de tratamento – uma vez que Dislexia e TDA(H) não são alvo das políticas de atendimento especializado conforme

estabelecido nos normativos legais – a equipe justificava essa diferenciação por um entendimento de que os diagnósticos aceitos tinham relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. O que me chamava a atenção é que a opção pela conceituação de necessidades especiais parecia ser utilizada apenas quando era conveniente para justificar a sua compreensão de supostos transtornos como deficiências. Inclusive, diziam que quem apresentava os diagnósticos rejeitados precisava de acompanhamento psicológico clínico, que não estava disponível no PPNE. Essa alegação acontecia mesmo nos casos em que os estudantes mantinham esse acompanhamento fora da universidade. A questão que fica é: se a lógica que imperava era a de concessão de direitos a quem necessitava mediante comprovação médica, por que então havia essa diferenciação? A única resposta possível, para mim, a partir da convivência com a equipe, seria o preconceito contra pessoas que apresentam sofrimento psíquico e a total falta de entendimento do Programa como uma ação educativa e não terapêutica.

Esse fato ficava ainda mais evidente na medida em que ocorria de um estudante com deficiência apresentar um desses diagnósticos que eram barrados. Acompanhei, por exemplo, um aluno que tinha uma deficiência física pontual em uma das mãos, mas também apresentou laudo psiquiátrico de esquizofrenia. Devido ao seu enquadramento na classificação de deficiência, ao discente era concedido acesso a todos os direitos estabelecidos na Resolução CEPE no. 048/2003. Ele se sentia bastante favorecido pelo tempo adicional de prova, uma vez que assim podia escrever no seu ritmo. Entretanto, suas principais dificuldades se relacionavam ao segundo diagnóstico e não ao primeiro, uma vez que quando tinha crises não conseguia frequentar as aulas e precisava se afastar da universidade por longos períodos. Quando retornava, tinha sido desligado por abandono de curso e precisava requerer um trancamento justificado bastante excepcional, porque se remetia a períodos letivos já encerrados, até mais de um por vez. Dessa maneira, fica claro que mesmo seguindo a lógica de patologização e medicalização para ter acesso a direitos, estes eram restritos por preconceito e ignorância.

As ações do Programa revelam, ainda, a concepção de Universidade e de educação universitária que as embasava. O foco em flexibilização de prazos e concessão de tempo adicional para realização de provas denuncia uma prática educativa conteudista e tradicional, com pouca diversidade de metodologias de ensino e avaliação. Além disso, são ações voltadas apenas para a sala de aula ou a alguns poucos espaços de pesquisa, que não contemplam a vivência universitária de maneira abrangente, em comunidade, abarcando atividades culturais, políticas e de esporte e lazer, fundamentais à Educação Superior.

Trabalho junto aos professores: pequenos ajustes para a ilusão de inclusão. No cotidiano do trabalho do PPNE, eram frequentes as reuniões com professores das disciplinas cursadas pelos estudantes cadastrados e com coordenadores de curso com vistas a prestar esclarecimentos sobre os direitos acadêmicos dos estudantes e informar sobre as suas necessidades e adaptações pedagógicas específicos. Realizadas preferencialmente com a

presença do estudante em questão, discutiam sua situação acadêmica e disseminavam as sugestões usuais do Programa quanto a adequações pedagógicas e direitos dos alunos cadastrados. Dessa forma, refletiam o entendimento de que a prática de sala de aula poderia ser mantida com apenas algumas adaptações que supostamente contemplariam as necessidades dos estudantes cadastrados. Ao invés de realmente enfrentar os problemas do ensino, apenas os contornavam (Viégas, Asbahr e Angelucci, 2011).

Com frequência, nessas reuniões, as adequações eram vistas pelos professores como vantagens oferecidas aos estudantes cadastrados, gerando uma preocupação de favorecimento de um aluno em detrimento dos outros, refletindo a ideologia meritocrática por trás de sua concepção de educação (Monteiro, 2014). Eram discutidas as adaptações principalmente concernentes às práticas avaliativas e os questionamentos eram respondidos com base nos fundamentos legais. Havia pouca abertura para uma real discussão a respeito da necessidade de mudança do processo educativo para, além de dar conta das demandas dos estudantes, a sua própria melhoria.

Esse cenário denuncia uma prática educativa voltada para uma abstração idealizada: o estudante “normal”. Trata as diferenças como estorvos com os quais o professor tem que lidar e que atrapalham o seu fazer. É mais uma vez a expressão da compreensão da diferença como falta e uma aproximação a ela numa perspectiva corretiva, normativa e homogeneizante (Angelucci, 2014). Ao contrário de propiciar ao estudante condições para sua individuação enquanto sujeito único em sua vivência específica, impõe padrões em busca de uma suposta normalidade na tentativa de eliminar o máximo possível a diferença. Dessa forma, a partir da teoria de Foucault (2003), podemos compreender a maneira como essas estratégias de suposta adequação pedagógica caracterizam-se como dispositivos de normalização dos sujeitos, realizando o ajustamento e o enquadramento das pessoas consideradas desviantes.

Além disso, essa situação demonstra quão distante a comunidade acadêmica está da formulação das normas acadêmicas e políticas universitárias, uma vez que não compreendem sua intencionalidade de concessão de direitos a quem passou no processo seletivo para ingressar naquele ensino. Caso conheçam a intencionalidade e ainda assim questionem sua legitimidade, então a questão tange mais à falta de uma formação ética e humana. De toda forma, a efetivação da gestão democrática na universidade, por meio da participação de todos os seus membros na construção cotidiana de sua proposta e prática educativa, é fundamental para a garantia do direito a uma educação universitária de qualidade para todos.

Uma das principais ações do PPNE, o Programa de Tutoria Especial (PTE), é o maior exemplo do foco em arremedios cada vez mais elaborados para simular o atendimento de direitos dos estudantes com deficiência. Esse Programa consistia da concessão de créditos – com ou sem remuneração – para colegas dos alunos cadastrados no PPNE realizarem um acompanhamento

tanto em sala de aula quanto nos momentos de estudo dos conteúdos das disciplinas. Essa ação está oficializada pela Resolução CEPE no. 10/2007 e foi criada com os seguintes objetivos:

- I - oferecer apoio acadêmico a estudantes regularmente matriculados nos cursos da UnB, que apresentem necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais/PPNE;
- II - subsidiar a Universidade na promoção da inclusão, em atividades acadêmicas, dos estudantes com necessidades educacionais especiais;
- III - possibilitar ao estudante universitário formação acadêmica sintonizada com a perspectiva da sociedade inclusiva. (UnB/CEPE, 2007, art. 2º)

Na prática, geralmente essa tutoria consistia de ações padronizadas de acordo com o diagnóstico do estudante – mais uma vez seguindo a lógica da homogeneização das vivências das pessoas com deficiência – num auxílio que permitia ao professor o andamento “normal” da disciplina. Por exemplo, um tutor de estudante com deficiência visual era orientado a auxiliar o envio da bibliografia da disciplina para digitalização no Laboratório de Apoio ao Deficiente Visual (LDV) da Faculdade de Educação (FE), auxiliar seu tutorado nos estudos, caso esse solicitasse e, principalmente, realizar áudiodescrição dos elementos visuais da aula que estavam inacessíveis ao estudante. Sendo assim, o tutor era orientado a sentar-se ao lado de seu tutorado durante as aulas para descrever-lhe as informações anotadas pelo professor no quadro, imagens eventualmente utilizadas em sua explicação e gestos que o professor fazia enquanto lecionava. É uma situação completamente absurda que um professor que tem um estudante que não enxerga os elementos visuais de sua aula não se disponha a repensar a sua prática educativa para dar conta dessa necessidade. Claro que o docente muitas vezes pode necessitar de auxílio nesse processo – algo em que um órgão como o PPNE realmente poderia colaborar –, mas imaginar que a sua aula pode transcorrer normalmente com dois estudantes tentando adaptá-la enquanto ela se desenrola, ao mesmo tempo em que tentam apreender o conteúdo em questão, é algo completamente despropositado. Resta demonstrado, portanto, o papel do PTE no reforço a uma ilusão de inclusão.

Esclarecemos que consideramos extremamente importante envolver todos os discentes na construção de uma universidade realmente acolhedora de todas as pessoas que nela ingressam. Sendo assim, um programa de tutoria pode ser muito interessante para a construção de relações mais solidárias entre os estudantes, promover o encontro com as diferenças de vivências acadêmicas experienciadas por diferentes alunos, auxiliar a integração dos estudantes com deficiência na comunidade acadêmica, fomentar o contato com formas diversas de colocar-se no mundo, enfim, uma infinidade de possibilidades de pensar a tutoria dentro de uma prática educativa voltada à garantia de direitos e valorização da diversidade. Inclusive, alguns desses elementos compunham a idealização do referido Programa de Tutoria Especial (PTE). O que é

inadmissível é a transformação desse programa, na prática, em mais uma ação de dissimulação de educação inclusiva.

Essa dissimulação provoca uma exclusão dos incluídos, como podemos ver nesta fala de uma das entrevistadas:

“Se ele [estudante com deficiência] passou no Vestibular, ele adquiriu esse direito de frequentar. Cabe à universidade oferecer as condições pra esse estudante progredir naquilo que ele escolheu. Ao SOU caberia, sim, uma atuação muito maior no sentido de conversar, discutir, analisar com coordenadores e professores alternativas para esses casos, mas não com esse nome de inclusão. Porque o aluno entrou na universidade, ele não pode ser considerado excluído, ele foi incluído com o Vestibular. Então, nós estamos falando de uma exclusão já dentro de um processo de inclusão. Quer dizer, ele foi incluído, mas não foi. Então não há uma garantia legal de que ele tem as condições pra continuar a sua carreira ali dentro, pra continuar os seus estudos e isso deveria ser garantido. É uma atitude, é uma posição política que a universidade tinha que tomar e não ficar criando organismos que ficam ‘coitadinho, coitadinho, coitadinho’”

Essa fala, portanto, evidencia a falta de um acolhimento efetivo do estudante que difere do padrão de normalidade abstrato que baseia a consecução das normas e políticas da Universidade. Demonstra o perverso processo da inclusão marginal, na medida em que aceita esses alunos nos processos seletivos, porém barra sua permanência e diplomação por meio das sucessivas reprovações, criando uma população que fica no limbo do Ensino Superior, sem completar sua formação (Ferrari & Sekkel, 2007).

Havia, em algumas ocasiões, a possibilidade de discussão com os professores no sentido da constatação de que buscar conhecer as necessidades e interesses dos estudantes, diversificar a prática pedagógica a partir delas e flexibilizar atividades avaliativas era favorável para o desenvolvimento de todos os alunos, não apenas aqueles identificados como diferentes. Nesses momentos, se tornava visível a possibilidade de cada espaço educativo dentro da universidade ser repensado de forma a efetivamente acolher a todos e realmente atuar no sentido de promoção de desenvolvimento no nível superior. Nesse sentido, evidencia-se que existe alguma abertura para que órgãos técnicos da universidade sirvam de apoio ao professor em sua formação, para que não tenha que assumir sozinho a responsabilidade de construir critérios avaliativos ou flexibilizações de rotinas acadêmicas, caso não se sinta capaz de fazê-lo. O PPNE poderia, portanto, ao contrário de ser o organizador de supostas adequações pedagógicas pontuais com base nas necessidades dos estudantes cadastrados, ser o grande mobilizador de recursos formativos para os docentes e de coletivos de discussão democrática das políticas universitárias frente à diversidade humana e ao direito de todos os que ingressam na universidade de receberem naquele lugar uma educação de qualidade.

O PPNE foi criado enquanto reconhecimento de que o ensino da UnB era excludente e da necessidade de mudanças para garantir acesso, permanência e diplomação aos estudantes com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SEE, 2008) enfatiza essa questão ao afirmar que o baixo acesso de pessoas com deficiência a esse nível de ensino aponta para a necessidade de fortalecer essas políticas no Ensino Superior. A questão que fica é se realmente esse Programa tem agido no sentido de transformar a universidade. A partir do momento em que se institucionaliza enquanto simulacro de inclusão por meio de ações pontuais e isoladas voltadas para supostas necessidades dos estudantes, dadas mais por seu diagnóstico do que pela sua vivência, trabalha a serviço da exclusão e não na sua superação. Não realiza as transformações profundas que precisam ser feitas e ainda cria a ilusão de que há uma política universitária de inclusão, silenciando os estudantes e invisibilizando suas reais demandas. Sendo assim, termina por se tornar um agente de exclusão.

Ao encerrarmos esta primeira seção do capítulo, cabe esclarecer que ao desenvolver este trabalho sob o olhar da psicologia escolar, a partir do lugar desse profissional na universidade, fizemos um recorte para focar melhor a pesquisa. Dessa forma, não pretendemos afirmar que mapeamos todos os espaços de patologização e medicalização da universidade – até porque entendemos que esses compreendem toda a universidade, algo que pretendemos esclarecer ao longo deste capítulo. Entretanto, argumentamos que nessa longa apresentação e discussão das informações obtidas na pesquisa conseguimos compreender suficientemente bem esse cenário para os fins deste trabalho.

Concepções que embasam os processos de patologização e medicalização da Educação Superior: de que universidade falam esses sujeitos?

Defendemos neste trabalho a tese de que a psicologia pode contribuir para a denúncia e para o enfrentamento do processo de patologização e medicalização da Educação Superior enquanto ideologia da opacidade que invisibiliza o sucateamento das políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, buscamos neste capítulo investigar a atuação em psicologia escolar na Universidade de Brasília desde sua fundação e analisar a maneira pela qual a medicalização da educação se apresenta em suas políticas universitárias, nos seus processos acadêmicos e nos setores de atuação em psicologia escolar e de acolhimento a estudantes com deficiência e supostos transtornos.

Nesse processo, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de conhecer a lógica que está por trás de uma instituição de ensino que assimila e dissemina tão fortemente a patologização e a medicalização da Educação Superior. Na análise das entrevistas, principalmente, notamos diferentes compreensões de universidade, e de sua função, que embasavam sua maneira de se posicionar frente às políticas institucionais e ao seu papel nesse cenário. Assim, dedicamos esta seção do capítulo para levantar quais foram essas compreensões

apresentadas nas entrevistas e, relacionando-as a situações presenciadas na experiência profissional, investigar o que revelam para nós quanto ao embasamento que fornecem para os processos de patologização e medicalização da Educação Superior na UnB.

A universidade “dos melhores”: elitismo, conservadorismo e simulacro de inclusão.

Gostaríamos de iniciar essa seção com uma cena presenciada durante a participação em uma reunião ampla de trabalho como psicóloga escolar do SOU. A reunião em questão era a última articulação entre vários setores e segmentos da universidade em torno da realização do acolhimento aos calouros no registro da matrícula, em sua primeira edição, no início de 2016. Havia representantes da Prefeitura do Campus (PRC), da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), da Secretaria de Comunicação (Secom), do Diretório Central dos Estudantes (DCE), do Decanato de Extensão (DEX), da Diretoria de Esporte, Lazer e Cultura (DEA) do Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) e nós, do Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) todos discutindo os últimos detalhes da ampla ação, sob coordenação do Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Eis que na finalização, com vistas a motivar a equipe em torno da realização de um acolhimento caloroso e competente aos recém-ingressos na universidade, o Secretário da SAA fez uma fala extremamente sensível sobre a necessidade de receber esses estudantes com afeto, sem nos focar apenas na burocracia que, apesar de fundamental para a efetivação do ingresso do calouro na universidade, precisava ser feita com a devida recepção deste em seu novo espaço. Nesse contexto terno, a representante do DEG acresce à fala do Secretário a seguinte reflexão:

“a gente precisa pensar no calouro como aquele menino confuso, com medo, que acabou de ganhar o seu carro por ter passado no vestibular e vem pra um lugar novo que não é mais a escola que fazia tudo por ele. Aqui ele tem que aprender a se virar sozinho, mas nem sempre tem condições pra isso”¹⁷

Essa fala, apesar de sua louvável intenção de gerar empatia dos membros da equipe em questão pelos calouros, denuncia o descompasso entre o “aluno” que habita o imaginário dos gestores, professores e servidores da universidade e o estudante real, principalmente depois das políticas de democratização do acesso às universidades empreendidas nos últimos anos, antes do golpe de 2016 (Ristoff, 2014; 2016). Demonstra que a universidade ainda é marcada pelo elitismo e que as pessoas que planejam e executam as políticas universitárias o fazem com um determinado público em mente – que não é o público das políticas sociais. Esse fato contribui em muito para a criação de normas e processos acadêmicos, além de uma prática educativa, desconectados das reais vivências dos discentes e, principalmente, do compromisso da universidade com a transformação da realidade social do País.

¹⁷ Registrei essa fala em meu diário de trabalho, entretanto não tenho certeza se transcrevi todas as palavras precisamente. A ideia geral, porém, era essa.

Exemplos de como essa visão elitista de estudante impacta no cotidiano da prática educativa e da construção das políticas universitárias podem ser vistos diariamente. Na oposição à criação de cursos noturnos – ou expansão de vagas nos que já existem – sob o argumento de que o curso demanda dedicação exclusiva, mesmo sem a universidade ter bolsas de permanência para todos os estudantes que dela necessitam e, ainda que tivesse, seria insuficiente, uma vez que seu valor é bem inferior ao de um salário mínimo. Na jornada desumana de um estudante refugiado que atendi, que tinha que cursar disciplinas ao longo do dia, com horários bem esparsos, e trabalhava na construção civil durante toda a madrugada para sustentar sua família, restando-lhe apenas uma ou duas horas por dia em casa. Em avaliações extremamente injustas, como no caso da estudante atendida por mim no SOU – empregada doméstica, primeira da família a ingressar no Ensino Superior – que foi reprovada por entregar os trabalhos manuscritos, considerando que não tinha acesso a computador em casa, que o laboratório de informática do curso estava em estado precário e que a sala de informática da Biblioteca Central está sempre lotada.

Tantos outros exemplos poderiam ser fornecidos, mas o que urge à Psicologia Escolar denunciar é o fato de que a abstração elitista do estudante da universidade contribui para a construção de vivências de inadaptação, desajustamento e, principalmente, sensação de falta de pertencimento à universidade. Todas essas levam a reprovações e, muitas vezes, a intenso sofrimento psíquico. É impossível, frente aos recentes casos de suicídio de estudantes da UnB, extremamente relacionados a uma vivência acadêmica sofrida, não abordar essa questão neste trabalho. Ainda mais porque as iniciativas que a Administração Central tem fomentado – pelo menos num primeiro momento, ainda estamos observando o desenrolar das decisões – frente a esse cenário têm sido apenas no sentido de construção de rede de apoio psicológico, numa clara individualização e psicologização da problemática. Como vimos no primeiro capítulo, a patologização do sofrimento psíquico é uma realidade bastante pesquisada e questionada atualmente (Amarante & Torre, 2017; Barbosa, Caponi & Verdi, 2018; Bezerra, Morais, Paula, Silva & Jorge, 2016; Calazans & Lustoza, 2014; Canavêz & Herzog, 2011; Cescon, Capozzolo & Lima, 2018; Constantinidis, Cid, Santana & Reno, 2018; Damous, 2012; Ferrazza, Rocha & Luzio, 2013; Machado & Ferreira, 2014; Marques, 2017; Medeiros, Nascimento, Pavón & Silveira, 2016; Moraes & Macedo, 2018; Nórte, 2015; Rosa & Winograd, 2011; Shimoguiri & Rosa, 2017; Silva, 2017; Soalheiro & Mota, 2014; Soares & Caponi, 2011; Sousa, Maciel & Medeiros, 2018; Zanello, Fonseca & Romero, 2011).

Mais uma vez, cabe esclarecer que achamos primordial oferecer suporte a quem já se encontra em situação de sofrimento psíquico intenso. O que criticamos aqui é que as ações da Administração ao aumento exacerbado dessa realidade, com clara relação com as falhas da própria universidade, sejam exclusivamente pensadas nesse sentido. Urge buscar uma problematização do papel da totalidade da instituição na produção desse sofrimento e construir

políticas universitárias que permitam relações mais humanas, solidárias e acolhedoras da diversidade, além de um projeto educacional que esteja de acordo com a realidade de todos os estudantes. No cotidiano da UnB, entretanto, percebe-se que a cada mudança de reitoria há menos coragem de enfrentar as estruturas conservadoras e elitistas da universidade.

Estudos sobre a implantação das cotas para negros na UnB, por exemplo, denunciam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes devido ao racismo estrutural da nossa sociedade, presente também na universidade, e pela falta de uma política de permanência efetiva (Cunha, 2006; Garcia & Jesus, 2015; Meira, 2013; Teive, 2006; Weller & Silveira, 2008). Dada a realidade brasileira, em que “a maior parte dos professores é concessionária do preconceito, da raiva e do desrespeito pelos pobres, traço profundo de uma sociedade de origem escravocrata, na qual a classe dominante sempre primou pela violência e pelo arbítrio” (Patto, 1997, p. 57), resta estabelecido o contexto produtor de sofrimento psíquico que, perversamente, é patologizado, medicalizado e medicamentado.

O preconceito e o desrespeito pelas classes populares, a violência e o arbítrio da elite brasileira são concretizados em práticas e processos educativos e administrativos produtores de dificuldades de aprendizagem, sobretudo para os estudantes que mais dependem da instituição educativa para ter acesso aos bens culturais que lhe cabe transmitir (Patto, 1997). Essa realidade fica explícita, por exemplo, nas várias reuniões que tive com professores dos cursos de Engenharia em que, frente a questionamentos sobre como era possível que determinadas disciplinas tivessem índices de reprovação superiores a 50%, respondiam que esse era o procedimento necessário para manter “apenas os melhores”. Assim, o professor – e todo o sistema educativo, a propósito – é desresponsabilizado da sua principal atividade, que é educar, e coloca-se no papel de “vítima de uma clientela inadequada” (Collares & Moysés, 1997, p. 16). Em nosso País, a trajetória até a universidade, e mesmo dentro dela, está historicamente constituída pelas e para as elites econômicas e intelectuais, restringindo o espaço acadêmico aos privilegiados (Ferrari & Sekkel, 2007). O perfil do privilegiado se torna referência de normalidade para quem a prática educativa se destina, aprisionando os estudantes numa padronização que não considera suas singularidades, muito menos a cultura excludente e segregacionista que produz o fracasso dos oriundos das camadas populares.

Nesse sentido, a universidade revela-se conservadora, resistente a mudanças. Podemos ver um exemplo dessa característica no trecho abaixo de uma das entrevistas, a respeito da lentidão na apreciação do Programa de Orientação Acadêmica ao Universitário pelas instâncias decisórias e seu conseqüente engavetamento:

“são as coisas da universidade, que dificultam muito você implantar um projeto porque as pessoas resistem, né? Não sei. De um lado você tem resistência, de outro lado você tem um corpo mole, que não chega a configurar uma resistência intencional, mas no fundo é uma resistência passiva. E de outro lado você tem também, assim, os que são

contra, mesmo, ativamente contra e os aliados no projeto são poucos e, em geral, sem muita força, né, de implantação, de projetos e tal... Muito burocrático. (...) Quando a ideia sai, a universidade já morreu, entendeu?”

O conservadorismo das universidades se reflete em sua postura impenetrável frente a inovações que extrapolem projetos isolados, tolerados apenas enquanto demonstram um suposto vanguardismo que esconde seu tradicionalismo e oposição a mudanças estruturais (Almeida, 2008). A falta de efetivação da democratização da universidade para além do acesso – que pode ser vista pela dificuldade de permanência e diplomação do público alvo de ações afirmativas – demonstra esse movimento de dissimulação, uma vez que termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso por meio da inclusão marginal (Ferrari & Sekkel, 2007), como pudemos ver em vários exemplos ao longo deste capítulo.

Nas últimas décadas, esse perfil reacionário tem recebido o incremento do discurso do produtivismo acadêmico, dentro da lógica da universidade operacional, explicitada por Chauí (2016). Essa lógica permeia a concepção de universidade identificada com o ideário das organizações, em que os conceitos de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito regem a sua ordenação (Chauí, 2003; 2016). É, assim, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e avaliada por índices de produtividade heterônomos, como vemos em nosso cotidiano: na avaliação pela quantidade de publicações e participação em eventos, na diminuição do tempo para mestrados e doutorados e na cobrança excessiva de horas-aula, entre outros. Nesse contexto, “a docência se reduz a transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, sua marca essencial: formação” (Chauí, 2016, p. 4). Na UnB, um dos exemplos dessa realidade pode ser visto no seguinte trecho de uma das entrevistas:

“as pessoas estão muito objetivas hoje, elas querem publicar pra poder ter ascensão na carreira. Até o PIBIC já tem uma redução porque eles acham que tá contando muito pouco e dá muito trabalho, sendo que o PIBIC é um processo de iniciação científica que pode ser muito importante”

Dessa forma, cresce a preocupação com o posicionamento da universidade nos diversos *rankings*, ao mesmo tempo em que minguam o empenho por um ensino voltado para o domínio do patrimônio cultural humano nas Ciências, nas Letras e nas Artes, como objetivava Darcy Ribeiro (1995). O foco da ação dos docentes volta-se para a produção científica no sentido do aumento dos seus indicadores como meta final e não como resultado do seu êxito na formação de estudantes que se posicionam perante o conhecimento e a sociedade e produzem reflexões, conjecturas e propostas para os seus desafios. Nesse contexto, o professor também tem a sua vivência acadêmica patologizada e medicalizada, na medida em que adocece ao ser submetido a condições de trabalho extenuantes, com fontes múltiplas de exigências (tanto a Administração, quanto as agências de fomento ou mesmo seus pares) e cada vez menos suporte institucional para lidar com os dilemas que enfrenta no cotidiano da prática educativa (Ferrari & Sekkel,

2007). Em 2011, quase 10% dos docentes da UnB foram afastados por licença médica (Sousa, 2013).

A tecnificação da docência faz com que esse ofício afaste-se cada vez mais do encontro com os estudantes, em torno de um objeto de conhecimento, para o estabelecimento de uma relação que promova seu desenvolvimento, e aproxime-se de replicação de conteúdos científicos esvaziada de vida e de convívio, com a única finalidade de cumprir obrigações que competem com os seus reais interesses. O Ensino Superior não pode mais prescindir de uma formação continuada aos docentes que permita ultrapassar o olhar tecnicista por meio da pesquisa da sua prática educativa cotidiana e de como esta se relaciona com suas opções teórico-metodológicas e com o arcabouço teórico da Educação. A primeira premissa dessa formação, entretanto, precisa estar na recuperação do sentido humano de uma educação universitária enquanto o encontro de pessoas em diferentes condições que trazem seus conhecimentos e experiências para discutir a realidade do mundo e construir saberes e possibilidades de entendê-lo e atuar frente a ele.

Dessa maneira, a concepção elitista, conservadora e excludente da universidade favorece os processos de patologização e medicalização da educação na medida em que se baseia no ocultamento de sua configuração voltada aos privilegiados da sociedade e promove resistência às mudanças fundamentais para a efetivação da Educação Superior como bem público. Além disso, promove a realização de simulacros de inclusão por meio de ações afirmativas que terminam por promover uma perversa inclusão marginal.

A universidade do aluno que já está pronto: onde fica o sentido do educar? Uma concepção que também foi encontrada em uma das entrevistas e que gostaríamos de trazer para nossa análise é a seguinte:

“Eu acho que não tem que ter psicólogo escolar na universidade. Nós estamos diante de marmanjos, que não devem ser tutelados. A gente deve dar os empurrões finais pra autonomia deles, né? E eu acho que essas buscas de auxílio pra essas coisas de inclusão, deficiência, dificuldades de aprendizagem e não-sei-o-quê, isso tinha que ter sido resolvido já no Ensino Médio e mais pra trásmente, como dizem. Mas e se eles ainda persistem no plano da universidade, os estudantes deveriam procurar o SOU não porque lá tem psicólogos escolares, mas apenas na medida em que eles não consigam negociar nenhuma alternativa com seus professores ou seus coordenadores, porque, na verdade, a conversa do universitário, ela tinha que ser direta com o professor e sem intermediação. Ele é adulto, ele tem que cuidar da vida dele por suas próprias pernas e não ficar precisando de um anjo da guarda que fica conduzindo e negociando intermediando relações pra resolver problemas que, como adulto, ele já tem que ter condições de resolver.”

São vários os elementos possíveis de analisar nesse trecho, então vamos aos poucos destrinchar esses diferentes sentidos. Primeiro, é evidente, cabe discutir que noção de Psicologia Escolar está posta nesse excerto. A identificação da atuação desse profissional com a tutela ou com o auxílio parece uma distorção no sentido de entender como inerente à especialidade algo que é próprio de uma das suas possibilidades de desempenhar suas funções. Defendemos neste trabalho uma atuação em Psicologia Escolar no sentido da construção coletiva de projetos educativos mais acolhedores do desenvolvimento humano. Dessa forma, o foco dessa atuação estaria justamente na intervenção junto a diversos setores da universidade para a melhoria do processo educativo.

Além disso, é essencial uma leitura da instituição universitária e de seu conservadorismo e resistência a mudanças, como discutimos na seção anterior, o que significa que independente da idade ou das condições do estudante, não é fácil sozinho negociar as mudanças necessárias à melhoria do processo educativo. É fundamental, ainda, compreender que a escolarização tradicional por que passam os alunos antes de chegar à universidade não favorece a sua formação para autonomia e para a mobilização política necessária para transformar instituições renitentes. Assim, ponderamos a necessidade de, ao pensar no acolhimento aos discentes na Universidade, ter em mente tanto a sua realidade quanto a da instituição, para não desenvolver ações e políticas desconexas das suas possibilidades concretas.

Outra questão que cabe refletir concerne à identificação de auxílio com tutela, como um processo de desautorização de quem dele necessita. Existe, sim, essa possibilidade e ela tem sido muito utilizada nos processos de medicalização no sentido de destruir a autonomia dos indivíduos e a sua própria percepção de potência em relação a sua vida (Illich, 1975). Entretanto, contrapor-se a ela não é defender que a pessoa resolva sozinha problemas que transcendem a sua capacidade. Mudar instituições tradicionais demanda a composição de coletivos críticos e a condução de lutas por vezes muito duradouras.

Podemos, também, trazer outro elemento dessa fala para nossa discussão: a noção do adulto como sujeito pronto, não em desenvolvimento. A teorização clássica piagetiana a respeito do desenvolvimento humano afirma que este se encerra na vida adulta, sendo sucedido apenas por uma evolução regressiva a partir daí, numa clara identificação do desenvolvimento psíquico com o orgânico (Piaget, 2004). Entretanto, ao compreender o ser humano como produto e produtor do seu contexto histórico-cultural, evidencia-se que seu desenvolvimento só cessa quando se encerra a sua própria vida. A pessoa está em constante transformação, passando por momentos de maior regularidade e por outros de total metamorfose (Wallon, 1975b). Ou seja, a psicologia em que fundamentamos este trabalho está frontalmente em desacordo com essa visão de desenvolvimento adulto, afetando, inclusive, a nossa maneira de perceber a intencionalidade do processo educativo universitário. Quando se pensa no adulto como um sujeito encerrado em seu desenvolvimento, a prática educativa se transforma em mera transmissão de conhecimentos

que, por meio de seu acúmulo, permitirão uma determinada forma de atuação profissional. Na concepção do adulto em constante desenvolvimento, por sua vez, a prática educativa universitária é fundamental para a transformação desse sujeito por meio do seu desenvolvimento em relação com conhecimentos, técnicas e práticas de nível Superior. Esse ensino precisa dar-se, portanto, para além do conteudismo, contemplando a formação ética, humana e com compromisso com a transformação do estado em que nos encontramos enquanto sociedade.

A principal questão que entendemos ser importante discutir do referido trecho, entretanto, concerne à visão do papel da universidade frente às condições do sujeito e ao seu desenvolvimento. Como contraponto a essa visão, gostaríamos de trazer o seguinte trecho de outra entrevista, a respeito de como foi concebido o papel do orientador no Programa de Orientação Acadêmica ao Universitário:

“E a obrigação dele [professor-orientador] era dar um apoio de orientação pros estudos, dar um apoio nas disciplinas. Não seria exatamente ficar ajudando o aluno a resolver o problema. Não, de forma alguma. Era assim: um aluno tá fazendo uma disciplina (...) que ele não sabe por que ele tá fazendo isso. Mas eu, como um profissional, eu sei. Então o orientador dizia ‘olha, você tá fazendo por isso, por isso... Presta atenção nesta parte aqui que o professor vai te ensinar isso e você vai precisar lá em Mecânica Quântica, você vai fazer esse cálculo etc.’ Então era ajudar a fazer sentido pro aluno as disciplinas que ele estava. Então começava orientando a carga que ele ia dar. Porque tem aluno que não consegue organizar bem, principalmente quando ele é reprovado, ele quer no semestre seguinte recuperar e passa a ter uma carga muito grande. E às vezes ele tem muita deficiência e ele não tem uma coisa que é importante, que é uma disciplina de estudo. E como as disciplinas aqui são em horários completamente diferentes, você pode ter uma disciplina de 8 às 10 e só voltar a ter uma disciplina de 4 às 6 e se o aluno não perceber, ele vai ficar de 10 horas até as 4 sem fazer nada. Então, toda essa orientação pedagógica, acadêmica, seria função do orientador”

Essa fala traz bem claramente a visão de um suporte ao aluno no sentido de potencializar as suas capacidades, agindo a partir da realidade para criar junto com o estudante novas possibilidades. Esse é o sentido de educar, de oferecer um amparo para que o aluno veja sentido quando não consegue compreender o que está vivenciando. É um entendimento da ação docente que evidencia o apoio acadêmico visando à autonomia, ao contrário do auxílio que gera dependência, do fazer pelo estudante.

Quando o ensino não se constrói pelo controle, pela busca de resultados por meio da assimilação acrítica de conteúdos com *status* de verdade científica, a lógica de justiça e de igualdade de condições é ressignificada. A flexibilização e a diversificação da prática educativa não parecem mais favorecimento ou atalho, mas sim criação de condições para que todas as pessoas se desenvolvam na relação com o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Torna-se, portanto, a possibilidade de um projeto educativo que faz sentido aos estudantes, o que promove desenvolvimento, ao invés de memorização e reprodutivismo.

Inclusive, a prática da orientação acadêmica não é importante só para o aluno, mas também para o professor, como podemos ver no seguinte trecho de uma das entrevistas, também a respeito da orientação:

“Quando eu era estudante, eu tinha um orientador de estudos que era com quem eu conversava as disciplinas, buscava orientações pras disciplinas que eu devia cursar, pra escolher disciplinas optativas. A universidade era bem mais flexível, você tinha muito mais chances de escolher disciplinas optativas. Era bem melhor, você tinha muitas possibilidades. Então eu conversava com eles e tal. E eu gostava disso, eu gostava de conversar com os professores, achava que isso era uma atividade interessante, importante da própria integração do estudante na universidade, né? Porque, no fundo, conversando com os professores, você começava a fazer parte daquele corpo, daquele espírito que havia na universidade. Depois eu me tornei professora lá e eu fiquei, também, me tornei uma orientadora de estudantes e eu fazia essas orientações e achava interessante pelas mesmas razões e também pra me integrar com os alunos, com os estudantes, porque, afinal, pros professores é muito importante também essa integração, pra eles próprios, pra nós próprios professores, né?”

Concordamos com essa concepção de relação docente-discente na universidade. É uma relação assimétrica e precisa ser, na medida em que o professor tem a responsabilidade de orientar o estudante em sua trajetória acadêmica. Entretanto, essa assimetria não deve constituir subjugação. A orientação pressupõe o diálogo, a convivência, o acompanhamento no cotidiano, a constituição de uma relação em que a desigualdade não impede o diálogo democrático. Inclusive, é uma relação que pode ser bastante prazerosa e ressignificar a vivência acadêmica do professor, que se coloca como pessoa em seu desenvolvimento profissional. A respeito dessa relação no projeto de orientação acadêmica, segue outro trecho da mesma entrevista:

“era um projeto muito bonito, de integração, mesmo, do estudante na universidade, que isso que era o que importava, né? Mais importante do que tudo era pôr o aluno em contato com o professor. E quebrar essas barreiras de autoritarismo que, muitas vezes, permeia as relações professor-aluno. Aliás, naquela época permeava, hoje, praticamente rege.”

Fica demonstrada, portanto, uma leitura crítica da instituição universitária e da realidade concreta das relações entre professores e estudantes tradicionalmente estabelecidas, que precisam ser consideradas quando da elaboração das políticas universitárias, sob o risco de apenas reforçarem a estagnação de uma educação que é sabidamente excludente e elitista. Dessa forma, partir das relações concretas que ocorrem na vida universitária é um importante passo

para contemplar a complexidade envolvida no processo ensino-aprendizagem e, assim, criar possibilidades de pensá-lo para além da sua patologização e medicalização.

Conceber a universidade como o local onde são educados sujeitos que já estão prontos, encerrados em seu desenvolvimento é avesso à realização de um projeto educativo que promova o desenvolvimento de todos os seus membros visando o compromisso com uma sociedade mais coesa, democrática e igualitária, pela valorização da diversidade.

A universidade da liberdade de pensamento e do compromisso com o Brasil. Uma concepção importante presente em algumas das entrevistas é a própria idealização original da UnB, pelo projeto assinado por Darcy Ribeiro. Este trecho de uma das entrevistas é o que melhor ilustra essa concepção da maneira como apareceu na pesquisa:

“a vocação maior da universidade não era, não deveria ter sido, né, a de formar profissionais. Deveria ter sido a de formar pensadores, pessoas que pensam a sociedade, que pensam o Brasil, como dizia o Darcy, né? Nós precisávamos formar pessoas que pensassem o Brasil. Claro, você podia ter pessoas formadas, ligadas à Engenharia, ao Direito, não sei, mas a função maior não era sair pra exercer uma profissão, era pra pensar o País, né? (...) O espaço da discussão, do debate das ideias, do pensar, do filosofar, pensar longe... Em todas as áreas. Eu não tô dizendo... Você pode ter uma Faculdade de Direito em que tão ali aperfeiçoando as pessoas do Direito, dando disciplinas, e formando pensamentos ali, colaborando na formação de pessoas. Mas não para diplomar, não para certificar profissionalmente, mas para dar a elas condições de pensar em maior, um lugar de um pensamento maior.”

Conforme vimos no terceiro capítulo deste trabalho, a UnB foi planejada para ser a casa da cultura brasileira “capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio” (Ribeiro, 1995, p. 132). Assim, estava atrelada a um projeto de sociedade para o Brasil, voltada para o desenvolvimento do seu povo, superando seus desafios e reforçando suas potencialidades. O foco não era a diplomação em si, mas o estabelecimento do local do pensamento e do desenvolvimento do patrimônio cultural humano brasileiro, das ciências, das letras e das artes. Nesse sentido, a UnB teve em sua essência o compromisso com a pesquisa, o estudo nos mais diversos campos do saber e com a divulgação científica, técnica e cultural, demonstrando uma nova compreensão da função da universidade no contexto brasileiro de então.

Essa compreensão, entretanto, hoje se encontra extremamente deturpada, uma vez que a concepção de universidade para certificação profissional por meio de currículos estanques está posta desde o ingresso dos estudantes por meio da escolha de um curso. Como na elaboração de Chauí (2016) a respeito da universidade operacional, a lógica que atualmente rege as universidades é a da organização, que suplanta a própria atividade formativa. O argumento

educativo perdeu força frente à burocratização dos processos acadêmicos. A lógica instaurada não é a da melhor forma de dar condições aos estudantes – e a toda a comunidade acadêmica – de realizar a função social da universidade por meio da busca por soluções para os problemas da sociedade em que se insere. É a lógica da racionalização de processos com vistas a melhorar a produtividade e a eficácia em termos organizacionais. Nesse contexto, a própria noção da UnB de permitir aos alunos maior abertura e participação na composição de seus próprios planos de estudo, sem inscrição inicial em curso predeterminado é praticamente impensável na atual estrutura.

Outra fala que traz um importante elemento a ser recuperado das primeiras experiências da UnB é a seguinte:

“Quando eu era estudante, eu já tinha relações muito próximas com os meus professores. Então, essa orientação ocorria no dia a dia, não era um dia que eu ia lá pra ele me orientar, entendeu? (...) Os estudantes se conheciam a todos e os professores conheciam todos os estudantes e os estudantes conheciam todos os professores. E falavam com os professores, iam à sala deles, e marcavam, e pediam leituras e... Conversavam com eles de tudo, até de futebol! A gente saía com os professores pra tomar uma cerveja. Era um período um pouco diferente da universidade.”

Esse trecho nos ajuda a visualizar melhor como era a convivência em meio à comunidade acadêmica no início da UnB, permeada por relações próximas, favorecendo uma prática educativa orientada pelo encontro, diálogo, afeto e felicidade pela construção do espaço do livre pensamento. Havia uma preocupação com a convivência entre estudantes e professores das mais diversas áreas entre si e uma valorização da totalidade da vivência universitária. Essa totalidade envolvia planejar uma estrutura que permitisse todos os elementos dessa vivência: moradia, alimentação, cuidados de saúde, assistência social, atividades culturais e de lazer. Fica clara, portanto, a compreensão de que a formação de nível superior demanda uma estrutura que extrapola as de ensino, pesquisa e extensão, contemplando as necessidades da vida dos universitários. Evidencia-se, dessa forma, o grau de desmonte de direitos que vivemos atualmente nas universidades, em que alguns desses elementos não chegam nem mais a ser considerados na discussão das políticas universitárias.

A própria gestão democrática da Universidade, que até hoje parece ser um pilar bastante respeitado no cotidiano, não é de todo efetivada nas práticas acadêmicas. A representação estudantil, quando funciona, na maioria das vezes é apenas uma formalidade a ser cumprida. São raros os casos em que o movimento estudantil consegue realmente se organizar, uma vez que é constantemente alvo de desrespeito, desestímulo e desconsideração de sua importância para a qualidade da universidade. Já a representação dos servidores técnico-administrativos parece focar-se muito mais na garantia dos seus direitos trabalhistas do que em construir a sua contribuição para a totalidade da prática universitária. Apesar da luta por esses direitos ser

essencial, ainda mais em um contexto de desmonte destes pelo governo e pelos próprios gestores universitários, não pode ser a única finalidade da participação desse segmento na gestão democrática. Esse cenário conturbado reflete-se no fato de que as instâncias decisórias da UnB não são efetivamente paritárias. Sendo assim, não se constroem políticas universitárias legitimadas por todos os segmentos da comunidade acadêmica, acarretando ausência de reconhecimento da sua validade (Ferrari & Sekkel, 2007).

Frente a um contexto social de judicialização da educação, a prática democrática poderia agir no enfrentamento desse processo, uma vez que a construção participativa das políticas e ações da Universidade favoreceria o reconhecimento da sua legitimidade quando de sua implementação. Poderia permitir, inclusive, uma formação mais solidária na medida em que, ao discutir o impacto dessas políticas sobre as vivências dos diferentes membros da comunidade acadêmica, estaria dada a oportunidade de as pessoas se confrontarem com a diversidade e – possivelmente, mas não necessariamente, porque a prática política não é em si mesma libertadora ou voltada para a emancipação – serem sensibilizadas no sentido da construção de uma universidade mais acolhedora para todos. A concepção de universidade como lugar do livre pensar comprometido com as demandas da sociedade brasileira pode fundamentar, portanto, a construção de políticas e práticas no sentido de um melhor acolhimento da diversidade, condição fundamental para o enfrentamento dos processos de patologização de medicalização da educação.

A universidade da diversidade e da inovação pela pesquisa sobre a própria prática.

A história do acolhimento aos estudantes indígenas na universidade nos ajuda a compreender a concepção de diversidade que tem baseado as políticas de ingresso, permanência e diplomação para esses alunos na UnB. Podemos perceber no seguinte trecho de uma das entrevistas quão improvisada foi a articulação inicial de seu acolhimento:

“Porque os indígenas chegaram na UnB com convênio FUB-FUNAI assinado sem ninguém saber o que ia fazer com aqueles meninos! E cai no colo de quem? Do DEG. [O reitor] Timothy liga – na época era o Timothy – ‘vão chegar uns estudantes do primeiro vestibular indígena e vocês vão cuidar desses meninos’. E chegaram pra gente quinze estudantes. (...) ‘Vamos cuidar desse povo! Vamos receber esses alunos!’ Aí a gente recebeu: a gente andava com eles no Campus e falava do curso e falava de Brasília e ajudava a alugar apartamento, porque eles não tinham fiador, não conseguiam casa pra morar... Foi muito difícil”

A prática educativa era igualmente improvisada, conforme continuação da mesma entrevista:

“Tinha um que tava em Relações Internacionais e queria fazer uma disciplina do Serviço Social e aí então ‘vamos lá, vamos lá’ porque senão ele ia embora! Se ele não encontrasse algo que o ligasse, porque ele tava, assim, odiando o curso, ele não tinha se

encontrado no curso. Ele não estava odiando o curso. Ele falava 'eu tô odiando o curso', essas eram as palavras dele, mas eu entendia que ele não estava integrado. Os alunos, todos, falavam inglês, a maioria falava inglês, francês, ele não sabia ler nada. Tinha disciplina que era toda em inglês. Então ele 'eu vou embora', né? Um estudante muito interessante, muito inteligente, assim, um menino que marcou, mesmo, essa primeira turma que entrou na universidade. E eu consegui que ele fizesse matérias do Serviço Social e finalmente conseguimos fazer a mudança de curso. Mudamos uns quatro estudantes de curso pra ficar na UnB”

Essas passagens da entrevista demonstram algo que é constante nos atendimentos a esses estudantes: o quanto a sensação de não-pertencimento à comunidade universitária interfere no seu rendimento acadêmico. Assim, esse rendimento reflete elementos que não dizem respeito apenas às suas condições de aprendizagem, mas a uma universidade que, apesar de realizar políticas afirmativas de acesso, não pensa efetivamente nas mudanças necessárias à sua permanência. Nesse contexto, cria nos alunos a sensação de que essas políticas foram criadas apenas para silenciar as constantes reivindicações que os movimentos sociais estudantis apresentavam (Teive, 2006).

Em contraponto a essa prática improvisada de acolhimento aos estudantes indígenas e a sua concepção enquanto indivíduos que precisam de ajuda – no sentido derogatório – para estar na universidade, segue a seguinte elaboração apresentada em uma das entrevistas:

“[a partir de uma conversa com um estudante indígena que colaborou com a aplicação do vestibular para estudantes indígenas] eu fui pensando, pensando tanta coisa e falei assim [para a equipe do SOU] ‘gente, não é possível, até hoje essa universidade se relacionar com os estudantes indígenas no lugar de quem precisa aprender com a gente’, né? Que a gente tem que ensinar e tutelar, porque são os que não dão conta de estar na universidade, não dão conta de passar, são todos identificados pelo fracasso! E eu falei assim ‘gente, isso não pode!’ Aí fiquei assim ‘gente, eu vou propor pra esse estudante, ver se ele não quer fazer um projeto junto da gente. Trabalhar com oficinas de ‘exercícios de comunidade e resistência em tempos de individualismo opressão’ e sei lá o quê. Eu já tinha pensado num título assim [risos]. Mas que fosse pra resgatar esse lugar da sabedoria deles de vida em comunidade e de resistência, sabe? Dentro desse histórico de ataques que eles vivem enquanto povo, o que eles têm pra ensinar pra gente nesse momento que a gente tá vivendo e de isolamento!”

Nessa fala podemos ver uma concepção de universidade como o local em que cada novo membro traz algo, a partir de sua história e experiência, que vem contribuir para o desenvolvimento da instituição. Ainda mais o estudante indígena, que carrega consigo uma infinidade de saberes tradicionais que não fazem mais parte do cotidiano das sociedades urbanas. Além disso, a entrevistada traz a visão de que essa contribuição precisa ser

potencializada em sua possibilidade de colaborar para a construção de melhorias tanto para a totalidade do processo educativo quanto para a própria sociedade. Esse trecho demonstra, ainda, como essa elaboração pode fundamentar ações criativas do SOU para além da atuação tradicional no atendimento ao estudante com rendimento acadêmico insuficiente.

Analogamente, essa concepção poderia orientar a consecução de políticas de acolhimento ao discente com deficiência no sentido de potencializar a sua experiência como oportunidade de uma educação inclusiva para todos. A convivência cotidiana com um colega com deficiência poderia promover, por exemplo, o contato com formas diferentes de estar no mundo e, conseqüentemente, de compreender o mundo e posicionar-se frente a ele. Esse deveria ser o real sentido de uma educação inclusiva: não como a extensão do direito de alguns privilegiados a alguém inferiorizado socialmente, mas sim o reconhecimento de que a diversidade só tem a colaborar para a melhoria do processo educativo para todas as pessoas. Nesse sentido, esse aluno “incluído”, “das cotas”, “novo”, não é visto como um estorvo com que a universidade é obrigada a lidar, mas como alguém que veio somar ao processo universitário, ajudar a realizar o compromisso da instituição com a educação na e pela diversidade.

É fundamental construir possibilidades de Educação Superior no sentido da compreensão de todos os estudantes enquanto sujeitos únicos, com suas necessidades, desejos e projetos, que devem ser acolhidos em seu potencial transformador para a melhoria da universidade. Para isso, são necessárias políticas de garantia dos direitos das pessoas com deficiência em diálogo com outras ações afirmativas e discussões acerca da efetivação de uma educação de qualidade para todos. Essa efetivação demanda repensar a estrutura universitária, a formação docente, currículos, espaços físicos, ações culturais, relações interpessoais, metodologias de ensino, pesquisa e extensão, bem como a própria concepção de conhecimento e ciência. O acolhimento à diferença se faz no cotidiano, pela convivência em comunidade e pela construção de relações mais democráticas com respeito à alteridade e valorização da diversidade como fundamentais à construção da qualidade na educação.

A patologização e medicalização da Educação Superior, além de uma violação do direito das pessoas à educação sem precisarem ser identificadas como doentes ou transgressoras, é contrária à própria função da universidade, constituída na e pela diversidade do conhecimento. Acolher as diferenças de desenvolvimento humano nessa instituição é, mais do que garantir direitos, trazer a riqueza dessa diversidade para o projeto educativo.

O próprio desenrolar das práticas universitárias deveria ser aproveitado enquanto campo de pesquisa no sentido de uma produção científica com compromisso com a transformação do estado de coisas. Deveria haver um diálogo entre o que se produz em termos acadêmico-científicos e a prática cotidiana da universidade em seus mais diversos níveis: na ação educativa, nas relações trabalhistas, nos modos de organização administrativos, no uso do espaço físico e no consumo de materiais não-renováveis, enfim, uma infinidade de

possibilidades de diálogo entre o fazer cotidiano e o que se estuda numa universidade. Entretanto, conforme Chauí (2016) denuncia, a fragmentação dos meios e objetivos da universidade operacional inviabiliza esse tipo de reflexão ou prática acadêmica, uma vez que sua finalidade é delimitada em soluções parciais para problemas locais, sem qualquer relação com a realidade social e política. Podemos ver um exemplo disso nos dois trechos de entrevistas de psicólogas que trabalharam no SOU, a respeito da desconexão entre a produção acadêmica e a prática na UnB:

“Nossa, eu tive muita dificuldade, nós tivemos muitos problemas, muitas vezes eu não tinha a quem recorrer pra uma resposta, uma dúvida. Eu me acercava ali da psicologia, mas eu sentia uma certa dificuldade, sabe? Alguma coisa... Um obstáculo... Eu ia falar, as pessoas parece que não acreditavam no que eu tava falando (...) eu me sentia muito pouco apoiada (...) Então era assim, eu ia cavando, de pouquinho em pouquinho, mas... Tive momentos de falar ‘gente, o que é isso? Eu vou embora’ Sabe? ‘eu vou sair, eu vou fazer outras coisas!’”

‘eu acho que eu senti muito esse peso de você estar inserida dentro de uma instituição toda regrada, e regras super rígidas, que eu fui perceber muito mais na condição de servidora do que na condição de estudante. E, especialmente porque eu sentia que a mesma instituição que tinha me formado pra refletir criticamente sobre a realidade, me impedia de exercer esse papel que ela tinha me formado dentro dela mesma como profissional”

Assim, a UnB não se pensa, não se transforma, não se vê implicada com o seu próprio cotidiano. É uma universidade que busca internacionalização para melhoria dos índices de desempenho nas avaliações institucionais, mas não acolhe seus próprios estudantes estrangeiros. Que organiza expedições para ações extensionistas junto a comunidades indígenas, mas não se relaciona com seus pares advindos dessas comunidades. Que elabora orientações e diretrizes sobre as escolas da Educação Básica, mas não reflete suas próprias práticas educativas. Enfim, são muitos os exemplos que podem ser dados da total alienação da vida cotidiana universitária e completa falta de compromisso com o enfrentamento da barbárie social e política brasileira, mesmo aquele que compõe o seu cotidiano.

Mais uma vez, cabe ressaltar, essa não é a realidade de todos os espaços e práticas da UnB. Inclusive, este próprio trabalho revela que há espaços em que estas reflexões são parte do cotidiano, uma vez que construímos nossas reflexões em um grupo que pertence a uma dessas Unidades Acadêmicas. A minha própria vivência como estudante dessa instituição foi (e continua sendo) de muito acolhimento, respeito, amorosidade, liberdade e autonomia para construir o meu percurso formativo em conjunto com os demais membros da comunidade. Não negamos que há espaços em que a utopia universitária se realiza no cotidiano. O que questionamos é a inexistência de políticas acadêmicas que ampliem essas possibilidades para a

concretização de uma educação democrática, humana, acolhedora, socialmente referenciada e plural para todas as pessoas que ingressam na UnB.

A universidade, enquanto instituição da construção de conhecimento, tem um papel fundamental na problematização da realidade social e na procura por soluções inovadoras para os seus desafios. A reprodução acrítica da lógica e das práticas patologizantes e medicalizantes dos outros níveis de ensino reforça ainda mais esse fenômeno e viola a própria função social dessa instituição. Ao contrário de absorver e dar continuidade a práticas classificatórias, discriminatórias e excludentes de educação, as IFES deveriam primar pelo desenvolvimento de novas concepções, práticas e possibilidades à educação brasileira. Na UnB essa situação é ainda mais preocupante, uma vez que foi criada a partir de um projeto original para servir de modelo às universidades do País (Ribeiro, 2012). A universidade precisa voltar-se para o estudo de si mesma sob o risco de perda do seu próprio sentido.

A patologização e a medicalização são ideologias da opacidade, promovem o ocultamento de questões mais amplas constituídas nas e pelas relações sociais (Moysés & Collares, 2013a). Em relação à educação, essa ideologia obscurantista já se revelou de diversas formas ao longo da história: na Teoria da Carência Cultural, pelo emprego de justificativas racistas para uma suposta inferioridade intelectual de negros; no mito da desnutrição, que se apoiava na parca alimentação dos filhos da classe trabalhadora para explicar seu mau desempenho escolar; ou pela distorção do conceito e do uso dos testes de QI para falsear objetividade científica na reprodução da divisão de classes nas escolas (Patto, 1987; 1990). Desde o início do século, entretanto, a sofisticação tecnológica da Medicina permitiu novas roupagens a esses discursos obscurantistas, fabricando conceitos de distúrbios e transtornos orgânicos para avaliar o processo de escolarização como algo da ordem do individual, encobrando suas dimensões históricas, sociais e políticas (Souza, 2010). Assim, são teorias extremamente úteis ao ocultamento do desmonte a que têm sido submetidas as instituições e as políticas de educação.

Vimos anteriormente a abrangência do projeto original da UnB em termos de estruturas universitárias, inovações educacionais, assistência estudantil, flexibilidade de itinerários formativos, estímulo ao compromisso com a realidade brasileira e favorecimento de relações mais democráticas no âmbito da comunidade acadêmica, além de acesso a esporte, cultura e lazer. Atualmente, não restam sequer vestígios de muitos desses elementos. Apesar disso, quando um estudante não aprende, as explicações sobre esse fracasso recaem apenas sobre ele.

Defendemos, a partir desse entendimento, a tese de que o processo de patologização e medicalização da Educação Superior vem ocultar o sucateamento das universidades brasileiras por meio da dissimulação das reais causas do fracasso acadêmico, principalmente dos estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos das classes trabalhadoras que conseguem alcançar esse nível de ensino apesar das péssimas condições do sistema público de

Educação Básica. Além disso, acrescentamos que a Psicologia Escolar pode contribuir para a denúncia desse processo e para seu enfrentamento por meio de ações junto aos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica que favoreçam a recuperação do sentido de universidade enquanto casa do patrimônio cultural humano, balizada no livre pensamento, na inovação e na experimentação em uma comunidade democrática e solidária comprometida com a luta contra a barbárie social e política brasileira. Dedicaremos a próxima seção ao anúncio de possibilidades de atuação nesse sentido.

Capítulo 6 – Proposta de atuação da Psicologia Escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”

(Freire, 2000, pp. 115-116)

Neste capítulo pretendemos realizar o objetivo final deste trabalho, que é construir uma proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano. Essa construção baseou-se na fundamentação teórica apresentada neste estudo e no conhecimento obtido a partir da investigação empreendida a fim de realizar uma pesquisa reflexiva, crítica, propositiva e socialmente referenciada. Nesse sentido, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, retomamos as bases sobre as quais este estudo se assenta, que são as mesmas que fundamentam esta proposta. Em seguida, nos empenhamos a traçar, a partir das informações construídas ao longo da investigação, algumas possíveis ações a serem executadas por profissionais de Psicologia Escolar nas universidades.

Nossa proposta parte da tese defendida neste trabalho de que o processo de patologização e medicalização da Educação Superior age como ideologia da opacidade que serve para ocultar o sucateamento das universidades brasileiras por meio da dissimulação das reais causas do fracasso acadêmico, principalmente dos estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos das classes trabalhadoras que conseguem alcançar esse nível de ensino apesar das péssimas condições do sistema público de Educação Básica. Dessa forma, argumentamos que a Psicologia Escolar pode contribuir com a denúncia desse processo e para seu enfrentamento por meio de ações junto aos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica que favoreçam a recuperação do sentido de universidade enquanto casa do patrimônio cultural humano, balizada no livre pensamento, na inovação e na experimentação em uma comunidade democrática e solidária comprometida com a luta contra a barbárie social e política brasileira.

Nossa intenção com esta proposta não é, entretanto, construir um modelo pronto de atuação a ser aplicado em outros contextos, resumindo possibilidades de ação. Pretendemos, antes de tudo, gerar uma sistematização das nossas reflexões num sentido propositivo, para não nos encerrarmos nas denúncias sem quaisquer anúncios. Entendemos com Patto (1997) nossa atividade voltada para a realização da utopia enquanto unidade entre denúncia e anúncio: ao mesmo tempo em que expomos criticamente uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção, buscamos afirmar uma possibilidade de transformação dessa realidade. Esta proposta é fundamentalmente um exercício próprio de estruturação de uma concepção de trabalho em Psicologia Escolar particular à realidade da UnB, após toda a trajetória investigativa. Consideramos, entretanto, que pode ser útil como inspiração, ou mesmo provocação, para outros pesquisadores e profissionais da área pensarem as suas próprias práticas e contextos específicos.

Fundamentos teórico-metodológicos

Esta proposta fundamenta-se numa compreensão de ciência como prática engajada, assumindo nosso compromisso de contribuir para a construção de uma Educação Superior pública, democrática e de qualidade. Assenta-se sobre as premissas da Psicologia Histórico-Cultural, que tem no materialismo histórico dialético de Marx as bases para a constituição do objeto e do fazer psicológico. Sendo assim, concebemos o ser humano como o indivíduo concreto constituído nas e pelas relações sociais, a partir de sua condição histórica e material, sendo sujeito e produto de sua história (Vigotski, 2000; Wallon, 1979b). Entendemos, portanto, que não há uma natureza humana fixa e universal. O desenvolvimento precisa ser visto não como um desenrolar de sucessivas fases lineares, mas como um complexo inerentemente contraditório em relação dialética com o meio social e natural: a pessoa transforma a si própria ao modificar suas condições de vida em sucessivas metamorfoses (Wallon, 1975a). A consciência e o comportamento humano se desenvolvem nos processos históricos, alterando-se

de acordo com as circunstâncias políticas, econômicas, sociais e culturais de onde se vive. É na vida concreta que a pessoa se humaniza ao produzir sua existência pela modificação da natureza e do seu meio social (Vigotski, 2000).

A partir desses fundamentos, compreendemos a educação como central à noção de humanização, constituindo um processo formativo voltado à integralidade do sujeito e à sua inserção autônoma na sociedade a partir do domínio dos conhecimentos de cultura geral. Argumentamos que ela deve estar comprometida com a construção de “uma sociedade capaz de assegurar direitos sociais, políticos, econômicos e culturais; visando a superação das desigualdades sociais, o exercício da justiça e da liberdade, a preservação ambiental, a constituição de referenciais éticos como a cooperação e a solidariedade” (Angelucci, Watanabe & Brandstatter, 2018, p. 483). Assim, concordamos com Freire (2000) que a prática educativa exige uma tomada de posição frente à realidade concreta e o reconhecimento dos interesses que nela estão em jogo, uma vez que pode tanto favorecer a reprodução do estado de coisas quanto a libertação pela sua transformação. Constitui-se, portanto, em uma forma de intervir no mundo e deve ser inseparável da ética, uma vez que a educação é eminentemente política (Freire, 2000).

Nesse sentido, a profissional de Psicologia Escolar precisa ampliar sua atuação para além da compreensão das estruturas psíquicas de um indivíduo, retirando-se da função de diagnosticar supostas insuficiências ou dificuldades localizadas em características pessoais ou sociais dos aprendizes. Necessita se referenciar aos sujeitos de aprendizagem em uma relação contextualizada, desvelando as formas de produção de relações, diagnósticos, estigmatizações e discursos acerca das pessoas implicadas nessa relação (Carvalho, 2017). Dessa forma, assume-se enquanto profissional que toma a Educação como referência ao suporte e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, tendo suas práticas e sentidos ligados aos objetivos educacionais (Angelucci, Watanabe & Brandstatter, 2018).

O trabalho da psicóloga escolar deve ser pautado pelo compromisso político com a luta por uma educação democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a estudantes e profissionais de educação. É imprescindível, portanto, a construção de uma instituição educativa participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar (Souza, 2010). Nesse sentido, entendemos que é fundamental que essa profissional esteja junto aos outros membros da instituição na vivência e desses conflitos a fim de contribuir, com a sua especificidade, para a constituição de uma comunidade participativa e igualitária na construção cotidiana do seu projeto educativo (Chagas & Pedroza, 2013).

Nossa concepção de universidade parte do projeto original da UnB, dados seus aspectos inovadores e emancipadores, baseado: na flexibilidade curricular, pela autonomia do estudante na escolha de sua própria trajetória dentro da universidade; na ideia do ciclo básico, que garante conhecimentos mínimos comuns a todos os alunos e uma formação partilhada independente da área pretendida de diplomação; na valorização da convivência acadêmica como fundamental

para a realização da função universitária de liberdade de pensamento, tendo a realidade concreta como guia de problematização; na interdisciplinaridade, evidenciando o espírito da universidade enquanto unidade na diversidade; na abrangência da experiência universitária, para além de ensino e pesquisa, cultura, esporte, lazer, assistência médica e odontológica; na noção de extensão, em que os serviços universitários não se restringem à comunidade acadêmica, ao mesmo tempo em que constituem campo fértil de ensino e pesquisa; na ênfase à formação humana, indissociável das demandas da sociedade e de uma visão soberana do País (Ribeiro, 1995; 2012).

Essa concepção, entretanto, não está circunscrita ao projeto da UnB, considerando que o momento histórico atual demanda transformações ainda mais profundas e estruturais para a efetivação da democratização da Educação Superior. Dessa maneira, é fundamental uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública, comprometida com a construção de uma sociedade mais coesa e igualitária, com o aprofundamento da democracia, com a defesa da diversidade cultural e com a luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, reconhecendo o papel fundamental dessa instituição na definição e resolução coletiva dos problemas sociais. Essa transformação demanda um questionamento radical à totalidade da instituição, repensando não só seu público, mas também a importância de democratizar os conhecimentos que compõem o fazer acadêmico (Santos, 2008).

Concretizar essas mudanças demanda debater aberta e criticamente a sua própria composição no espaço público e criar formas de discussão em sua vivência cotidiana, num exercício diário de diálogo de seus membros entre si e com a comunidade. Sendo assim, torna-se indispensável que a universidade tome a si mesma como objeto de problematização (Chauí, 2016), reconhecendo suas próprias (graves) falhas e agindo para sua superação. É inaceitável que essa instituição, que deve ser o espaço de pensar a sociedade, seus desafios e correspondentes soluções, promova a reprodução acrítica de práticas tradicionais de educação já estagnadas nos outros níveis de ensino. Se a universidade quiser ser o lugar onde se pensam as melhorias da vida de toda a população, ela precisa antes de tudo exercer essas novas práticas sociais mais igualitárias, democráticas, justas e acolhedoras da diversidade.

No atual momento político da sociedade brasileira, em que as pesquisas eleitorais demonstraram que a vitória de um candidato de extrema-direita, com claras intenções antidemocráticas, teve grande responsabilidade das parcelas mais escolarizadas da população (Datafolha, 2018), é imprescindível refletir sobre que tipo de formação as IESs brasileiras têm promovido. A instrução e o preparo profissional sem a dimensão cívica permitem formar indivíduos ainda mais antidemocráticos que os sem estudo, uma vez que esses saberes e competências podem ser colocados a serviço das piores ambições destrutivas (Pedroza & Chagas, 2012). A prática de ensino conteudista, transformada em puro treinamento técnico, esvaziada de vida e, principalmente, da necessária dimensão ética ancorada na defesa

intransigente dos direitos humanos, forma sujeitos mesquinhos, impiedosos e úteis ao discurso imobilista (Freire, 2000). É essencial que uma universidade socialmente referenciada compreenda que a educação democrática se faz no exercício próprio da democracia em seu cotidiano, pela construção de uma convivência solidária, humana, ancorada em uma ética que considera que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2000, p. 66). Similarmente, defendemos o respeito e a valorização da diversidade como imperativos éticos indissociáveis do entendimento da Educação Superior como bem público, comprometida com a luta contra a barbárie social e política.

O reconhecimento da universidade como um espaço eminentemente democrático, construído pelo diálogo cotidiano entre seus diversos atores na construção de conhecimento atrelado à realidade social do País, traça um cenário em que a psicologia escolar pode contribuir. Argumentamos que essa profissional colabora com a sua especificidade aos espaços educativos dos quais participa, oferecendo um olhar diferenciado para a singularidade dos sujeitos, uma compreensão da diversidade do desenvolvimento humano, uma escuta dos não-ditos presentes nas falas das pessoas e uma atuação na mediação das relações interpessoais (Chagas, 2010). A sua atuação se direciona, assim, para a melhoria da instituição educativa como um todo, não apenas focada em um aspecto ou um segmento desse contexto. Dessa forma, pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento humano e do processo educativo de maneira abrangente, reconhecendo a necessidade da construção coletiva em prol de uma educação de qualidade para todos (Chagas & Pedroza, 2013).

Resumidamente, consideramos patologização da educação a redução do complexo fenômeno do não-aprender a supostas doenças ou incapacidades individuais e orgânicas dos aprendizes (Bock, 2003; Patto, 1987; 1990) e medicalização da educação como a transformação de construções referentes ao processo de escolarização em questões médicas, numa abordagem biológica organicista que escamoteia sua determinação coletiva e constituição sócio-política (Collares & Moysés, 1994; Moysés & Collares, 2013b; Souza, 2010). A Psicologia Escolar tem sido uma das áreas protagonistas na denúncia e enfrentamento a esse processo. Buscamos mostrar nesta tese que ele tem cada dia mais se feito presente no cotidiano universitário e contribuído para o aumento dos índices de retenção e evasão discente. Age como uma ideologia obscurantista que visa escamotear o grau de desmonte das políticas educacionais em nível Superior no nosso País, localizando em supostos transtornos de aprendizagem dos alunos as razões do fracasso acadêmico.

Assumimos, portanto, o compromisso com a construção de uma concepção de acolhimento à diversidade humana na universidade que se baseia na determinação de educar todos os estudantes aprovados nos processos seletivos de ingresso. Essa determinação, além de garantir o direito à educação, converge com o próprio sentido da universidade enquanto espaço

de estudo e produção do patrimônio cultural humano, que só tem a se beneficiar da diversidade. Além disso, vai ao encontro da defesa do papel da universidade na luta contra a barbárie social e política pela defesa intransigente dos direitos humanos. Nesse sentido, o enfrentamento ao processo de patologização e medicalização torna-se imperativo ético no reconhecimento da Educação Superior como bem público.

Possibilidades de ação

Construir possibilidades de ação da psicologia escolar no sentido de um enfrentamento ao processo de patologização e medicalização da educação demanda, antes de tudo, o reconhecimento de que essa não é uma tarefa para apenas uma pessoa ou categoria profissional. Ela exige a formação de coletivos e redes voltadas a essa finalidade, tanto internos quanto externos à própria instituição. Assim, relaciona-se intimamente com um fazer democrático, com a necessidade de estar junto aos demais membros da comunidade acadêmica para desenvolver ações que lhe sejam específicas e façam sentido para cada contexto. Esta proposta consiste, portanto, em ponto de partida, em premissas que se pretendem desencadeadoras das ações que realmente realizarão esse enfrentamento a partir do cotidiano e das situações que se apresentarem.

Outra ponderação importante é a defesa da importância do trabalho da psicologia escolar na universidade. Ainda que este tenha estado tradicionalmente – e ainda hoje isso ocorra – aliado ao processo de patologização e medicalização da educação, entendemos que não só a atuação dessa profissional não se restringe a isso, como ela cumpre papel fundamental na desconstrução desse processo. A especificidade da Psicologia traz a possibilidade de um olhar e uma escuta diferenciados, voltados para o desenvolvimento humano, permitindo uma leitura singular da concretude da instituição educativa, de seus desafios e das relações entre os sujeitos que a compõem. Tem, assim, significativa importância na efetivação de práticas emancipadoras, favorecendo a ruptura com práticas cotidianas alienantes (Moura & Facci, 2016). Principalmente em relação ao exercício da democracia no cotidiano institucional, a profissional de psicologia escolar pode contribuir para a construção de uma convivência democrática, de relações mais horizontais, de práticas formativas mais humanas e com sentido.

A ação da psicóloga, dessa forma, precisa estar orientada no sentido de toda a universidade, reconhecendo o potencial da própria comunidade acadêmica para resolver as questões postas, principalmente para além dos docentes, buscando o potencial dos servidores e dos estudantes, superando a concepção de que só os professores são detentores de saber. A potência está no trabalho coletivo para a construção de outros possíveis: não há, portanto, respostas prontas de antemão ou receitas de como agir frente aos desafios colocados, mas sim uma ação em processo (Angelucci, Watanabe, Brandstatter, 2018). Sua principal atividade é potencializar a universidade enquanto espaço de educação para todos, marcado por uma

interação cooperativa, ética e cidadã, onde todos aprendem uns com os outros a partir de seu cotidiano, não apenas em sala de aula ou demais contextos clássicos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, dado que essa não é uma atuação comumente conhecida na realidade universitária, um dos primeiros passos consiste em ressignificar junto aos membros da comunidade acadêmica o lugar da psicóloga escolar nesse contexto (Chagas, 2010). É necessário um esforço para mudar o entendimento dos demais membros da comunidade acadêmica sobre o papel da Psicologia nesse contexto, visando uma atuação pautada nos conhecimentos teórico-práticos recentemente produzidos na área por autores da perspectiva crítica em Psicologia Escolar tendo em vista o compromisso com a efetivação do direito à educação pública e de qualidade a todos os estudantes (Souza et al, 2016).

Ações junto aos estudantes. Vimos que a atuação em psicologia escolar em IESs, assim como na UnB, geralmente se resume ao atendimento individual a estudantes com rendimento acadêmico insuficiente (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2011; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Marinho-Araújo, 2009; Moura & Facci, 2016; Oliveira, 2011; Santos, Souto, Silveira, Perrone & Dias, 2015; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012). Essa ação não é, em si mesma, reducionista das questões construídas no bojo das relações acadêmicas, apesar de comumente se desenvolver nesse sentido. Ela pode ser, entretanto, uma importante via de acesso às denúncias feitas pelos estudantes a respeito das violações que presenciam ou vivenciam em seu cotidiano. A questão decisiva é, portanto, a maneira pela qual a psicóloga escolar realiza encaminhamentos a partir desse atendimento. Em casos de sofrimento psíquico, por exemplo, pode ser imprescindível o encaminhamento para serviços psicológicos ou mesmo médicos. Estes, entretanto, não podem vir desacompanhados da necessária reflexão a respeito dos aspectos institucionais que contribuíram para a construção desse quadro. Essa reflexão permite a ampliação desses encaminhamentos no sentido de intervenção nas Unidades Acadêmicas, junto aos docentes, na reformulação de currículos, enfim, no tensionamento da instituição para mudar a realidade produtora desse sofrimento.

O mesmo pode ser dito em casos considerados mais simples, como quando o estudante não consegue organizar os próprios horários de estudo para acomodar tanto o tempo em sala de aula quanto o estudo dos materiais indicados pelo professor. Oferecer orientações para a confecção de planos de estudos pode até solucionar parcialmente ou temporariamente a dificuldade do aluno. Entretanto, encaminhamentos promotores de melhorias ao processo educativo poderiam ser feitos junto às Unidades Acadêmicas, no sentido de mobilização de professores, ou mesmo de estudantes veteranos, para responsabilizar-se pelo esclarecimento desse tipo de situação. Essas são as pessoas mais qualificadas para fazê-lo, uma vez que o domínio dos currículos e programas das disciplinas permite que essa orientação seja feita de maneira muito mais efetiva, informada e consciente. Ao mesmo tempo, propicia aos orientadores uma visão de como esses currículos e programas têm sido vivenciados pelos

estudantes, fornecendo importante material para repensar o projeto do curso e possíveis melhorias a ele.

Sendo assim, o atendimento ao aluno no sentido da ampliação dos encaminhamentos dele decorrentes pode contribuir para a retomada da centralidade da dimensão educativa, essencial ao enfrentamento do processo de patologização e medicalização da educação, em oposição à procura por soluções em espaços alheios à instituição educativa (Angelucci, Watanabe, Brandstatter, 2018). O protagonismo na solução das situações complexas vividas cotidianamente deve ser da própria instituição a partir da compreensão da totalidade da situação analisada buscando a multiplicidade de aspectos que contribuíram para sua construção coletiva nas relações cotidianas entre as pessoas (Fórum, 2012). Além disso, esse atendimento pode contribuir para o fomento de outras ações junto aos discentes a partir da identificação de suas necessidades, como o essencial acompanhamento aos graduandos por professores-orientadores, sobre o qual tanto falamos no capítulo anterior.

Com relação essa orientação aos estudantes de graduação, apesar de ser freqüente essa realidade na atuação de psicólogas escolares junto a IES (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Moura & Facci, 2016) e na própria história e realidade atual na UnB, defendemos uma visão diferente do papel dessas profissionais nesse processo. Dada a experiência original da UnB com o acompanhamento dos graduandos por professores-orientadores, entendemos a contribuição da psicologia escolar está muito mais no suporte ao programa de orientação e aos docentes que a executam do que na orientação direta aos discentes.

Uma importante ação junto aos discentes é a promoção de um efetivo acolhimento aos recém-ingressos pela comunidade acadêmica com afeto, receptividade e prestação de informações essenciais a esse momento de chegada. Pesquisas sobre evasão universitária têm demonstrado que esta é muito mais expressiva nos primeiros anos do curso, indicando ser fundamental dar a devida atenção ao estudante calouro tanto no provimento das informações básicas sobre o curso e normas acadêmicas quanto na construção do seu pertencimento à comunidade acadêmica (Carmo & Polydoro, 2010; Diogo, Raymundo, Wilhelm, Andrade, Lorenzo, Rost, & Bardagi, 2016; Soares, Leme, Gomes, Penha, Maia, Lima, Valadas, Almeida, & Araújo, 2018). Defendemos que essa recepção precisa envolver a totalidade da universidade, compreendendo uma equipe formada por membros dos três segmentos e de unidades acadêmicas e administrativas. Nesse trabalho coletivo, a psicóloga escolar pode colaborar na mobilização do reconhecimento das necessidades desse sujeito, da valorização do seu acolhimento como pessoa que demanda mais do que apenas informações ou processos burocráticos, mas uma felicitação pela conquista e recepção calorosa voltada ao convite ao pertencimento à comunidade. Essa profissional pode contribuir, ainda, para que essa equipe vivencie a recepção aos calouros como um momento de repensar o seu próprio acolhimento na

universidade a cada semestre, fomentando um espírito solidário, colaborativo e reacolhedor de si mesmo nesse processo.

É um processo que se relaciona com o aprender a viver junto (Fórum, 2012), ou seja, com a partilha cotidiana de um espaço por pessoas diferentes que cumprem nele funções diversas. Favorece, assim, a construção de relações significativas que vão impactar a qualidade do processo educacional que se realiza, uma vez que promovem o senso de pertencimento à comunidade, permitindo a todos os seus membros vivências acadêmicas mais prazerosas e permeadas de sentido. É no encontro respeitoso e acolhedor com o outro, com o diverso, com o diferente, que as possibilidades de superar a lógica medicalizante se revelam em cada contexto.

Apesar de geralmente ser feito apenas com o novo estudante, esse tipo de acolhimento poderia estender-se a todos os novos universitários, valorizando esse convite coletivo à inserção na comunidade. Claro que as ações mudam de acordo com o segmento, dadas as diferentes funções, origens e condições de cada um. Até a temporalidade é diferente, uma vez que os calouros ingressam regularmente a cada semestre ou ano, enquanto o fluxo de novos servidores e docentes não é constante e nem sempre previsível. Essas ações favoreceriam uma relação diferenciada entre os membros da comunidade por favorecerem o seu senso de pertencimento e, conseqüentemente, seu envolvimento com o próprio trabalho e o estabelecimento de relações mais significativas.

O reconhecimento da necessidade de estabelecer um cuidado diferenciado com o estudante recém-chegado no sentido de oferecer as condições necessárias para sua permanência e diplomação precisa passar, também, pela promoção de recursos educacionais que possibilitem o aprendizado de conhecimentos básicos. O estado de degradação das políticas educacionais de nível Médio acarreta sérias discrepâncias nas possibilidades de apropriação de conteúdos fundamentais para o acompanhamento das disciplinas na universidade, produzindo fracasso acadêmico. Dessa forma, a profissional de Psicologia Escolar, a partir do conhecimento dessas condições, pode participar na consecução de programas voltados ao nivelamento desses conhecimentos básicos (Moura & Facci, 2016).

Atuação na construção coletiva das políticas universitárias. A participação nas instâncias de elaboração e discussão das políticas universitárias permite uma série de ações: analisar as relações que seus membros estabelecem com vistas a trazer à tona os não-ditos; denunciar a burocratização de políticas que devem ter a Educação como referencial; difundir discursos minoritários; questionar relações de subjugação; promover a reflexão sobre o desenvolvimento humano e a singularidade dos sujeitos; incentivar o diálogo no sentido da negociação dos interesses dos vários atores a fim de promover um espaço democrático; valorizar a diversidade como melhoria à prática universitária; fomentar o debate da pertinência da flexibilização de currículos, práticas e metodologias de ensino e avaliação no sentido de promover práticas educativas mais plurais e favorecedoras da diversidade do processo de

ensino-aprendizagem e de estimular a autonomia do estudante na consecução de sua trajetória acadêmica; difundir o reconhecimento da importância da experiência universitária para além do ensino, pesquisa e extensão, envolvendo acesso a lazer, esporte, arte e cultura, além de assistência estudantil coerente com as exigências acadêmicas.

É no coletivo da universidade, por meio do diálogo problematizador entre seus membros, que pode se desenvolver um entendimento mais aprofundado de seus desafios e descobrir formas de solucioná-los, superando, portanto, as tradicionais práticas calcadas no processo de patologização e medicalização da educação. Esse diálogo tem a intenção de, inclusive, revelar capacidades silenciadas no cotidiano, potencializando o conhecimento de todos e incentivando cada um a contribuir com seu talento ou saber. Nesse sentido, a psicologia escolar pode favorecer a construção de práticas não-medicalizantes pelo fomento a maneiras novas de interação para o debate, registro e pactuação de novas políticas universitárias, implicando a universidade como um todo na construção de projetos educativos (Fórum, 2012). Sendo assim, a criatividade é essencial. Não uma criatividade sozinha, mas no sentido da potencialização da capacidade dos grupos e de toda a comunidade convocada a pensar coletivamente os desafios da instituição e construir soluções, por meio de um trabalho esclarecido, persistente e, sobretudo, coordenado.

No contexto atual de sobreposição do pensar educativo pelo operacional nas universidades, conforme denunciado por Chauí (2003; 2016), torna-se fundamental lutar pela discussão efetivamente educacional nessas instâncias. Enquanto fóruns de reflexão sobre a prática universitária, poderiam ir além do debate dos pleitos, constituindo-se em espaços de troca de estratégias e iniciativas bem sucedidas, de reflexão sobre experiências docentes diversas realizadas na universidade e de partilha de dúvidas e inseguranças a respeito da prática educativa. Infelizmente, essa concepção da potencialidade desses fóruns está tão distante da realidade da UnB que parece no mínimo utópico propor essas ações. Esse contexto tem sido enrijecido por relações competitivas e de luta política, marcadas pelo produtivismo acadêmico e pela falta de uma efetiva gestão democrática da universidade. É fundamental superar a perspectiva individualista, conteudista e meritocrática não só em relação à prática educativa em sala de aula, mas entendendo a disseminação dessa lógica sobre todas as relações da comunidade acadêmica. Constituir condutas não-medicalizantes demanda recuperar o papel dessas instâncias na produção de estratégias de enfrentamento dos desafios educacionais, especialmente nas situações mais delicadas e de difícil manejo, mas também nas cotidianas, buscando potencializar a aprendizagem e a permanência discente com qualidade (Angelucci, Watanabe, Brandstatter, 2018).

Essa atuação pode ser ampliada, inclusive, para além do espaço da universidade, no sentido de uma atuação política junto aos diversos órgãos e entidades públicas cuja atuação interfere na qualidade das políticas para o Ensino Superior (Moura & Facci, 2016). É

fundamental estar conectado com as discussões e decisões dos poderes do Estado para fazer frente aos constantes ataques à qualidade, gratuidade e autonomia das IFES. Além disso, tendo em vista o aumento de projetos de lei medicalizantes, é necessário fazer frente a esses dispositivos de intensificação do processo de patologização e medicalização da educação em todos os níveis (Cruz, Ferrazza & Cardoso Jr., 2014; Souza & Cunha, 2010).

Ações junto aos docentes. Os professores universitários carregam em sua prática cotidiana a responsabilidade pela ação educativa, constituindo-se na ponta de todo o processo formativo. Assim, carecem de muito apoio institucional para dar conta da diversidade e da imprevisibilidade de sua ação, quando se comprometem com a educação de todos os seus estudantes. A multiplicidade das tarefas realizadas bem como as diversas fontes de cobranças que constituem o seu cotidiano têm produzido seu adoecimento (Sguissardi, 2017; Sousa, 2013) e esvaziado a sua prática de sentido formativo (Chauí, 2016).

Nesse sentido, a psicóloga escolar pode atuar junto ao professor, com apoio das Unidades Acadêmicas e Administrativas, na consecução de uma rede de apoio para o fortalecimento da autonomia docente. Constituir essa rede, entretanto, demanda criar condições de abertura do professor para esse apoio. A realidade solitária do professor que se considera onisciente e autossuficiente (Sofiato & Angelucci, 2017) inviabiliza o diálogo com servidores, vistos como hierarquicamente inferiores segundo os costumes institucionais. Há bastante resistência a essa orientação ou mesmo à concepção de que professores universitários precisam receber formação específica para o magistério de nível superior (Zavadski & Facci, 2012).

Essa ação deve, portanto, partir de iniciativas menores de aproximação aos docentes que demonstrarem interesse por uma formação continuada, na esperança de que possam ser cada vez mais valorizadas e ampliadas. Uma ação fundamental seria a constituição de espaços para troca de experiências, priorizando a reflexão crítica coletiva sobre a própria prática, com estímulo à solidariedade e à criatividade colaborativa nas inovações educacionais. A psicologia escolar também pode contribuir com a especificidade de seu conhecimento para ajudar a conhecer o aluno, o processo de ensino-aprendizagem e a importância de diversificar estratégias, diferenciar currículos e adequar objetivos a partir do seu desenvolvimento. Proporciona, assim, uma reflexão teórica que auxilia a produção de novos sentidos para a atividade docente, potencializando-a (Souza et al, 2016).

A formação sobre a própria prática educativa permite tomar o cotidiano como estratégia de produção colaborativa do conhecimento, considerando a investigação como ação inerente à tarefa docente no sentido de ampliar seu repertório em sala de aula e fomentar a discussão de situações mais complexas (Angelucci, Watanabe, Brandstatter, 2018). Além disso, quando a psicóloga acompanha o professor nesse processo, pode olhar para seu desenvolvimento enquanto pessoa, propiciando a reflexão sobre as mudanças pelas quais passa no exercício da sua profissão e sobre si mesmo, suas emoções, seus medos e dificuldades de relacionamentos no

sentido de um diálogo propositivo frente a situações de conflito (Pedroza, 2003). É fundamental, ainda, resgatar o prazer da docência. O educador que se envolve diretamente com seus alunos no processo educativo, com afetividade, sensibilidade e humildade, respeita os saberes dos educandos e constrói a possibilidade democrática de diálogo como primordial a esse processo (Freire, 2000). Constituem-se, portanto, as bases para uma prática educativa com sentido, entrega e envolvimento, que permite um efetivo desenvolvimento dos sujeitos em sua relação ao longo da prática educativa, o que constitui prática não-medicalizante.

Ações juntos aos servidores. Atuar junto aos servidores no sentido do enfrentamento ao processo de patologização e medicalização da educação envolve, primordialmente, o seu reconhecimento enquanto educadores, enquanto parte fundamental da comunidade acadêmica que compõe, planeja e executa o projeto educativo da instituição. Nesse sentido, torna-se essencial a crítica do lugar social que lhes é conferido e da desqualificação de suas funções. Com base na gestão democrática paritária, todos os membros da comunidade são colocados em posição de igualdade no processo decisório, independente de sua formação. Subverte-se, assim, a lógica de que aqueles que possuem o conhecimento científico devem decidir no lugar de quem não tem essa formação (Chagas, 2010). Essa é uma elaboração essencial para realmente conceber a radicalidade democrática e ética que deve constituir o debate e a prática universitária.

Além disso, é necessário problematizar o enrijecimento das relações com o segmento discente, que costumeiramente é tratado como descompromissado e aproveitador quando do registro de seus requerimentos acadêmicos. Dessa forma, torna-se fundamental recuperar a ética e humanizar essa relação, buscando demonstrar para os servidores que por trás dos papéis existem pessoas com suas histórias, interesses, desejos e necessidades. Reconhecer a importância do saber e da experiência dos servidores a respeito das políticas universitárias e processos acadêmicos também pode auxiliar na noção da própria importância para a qualidade da instituição, aprofundando seu envolvimento e compromisso com os ideais universitários. Sendo assim, valorizar o servidor é promover a melhoria da instituição como um todo.

Ações específicas para a valorização da diversidade de desenvolvimento humano enquanto essencial à universidade. Para contribuir para a valorização da diversidade do desenvolvimento humano na universidade, a profissional de psicologia escolar precisa atuar junto aos demais membros da comunidade acadêmica na criação de possibilidades de concretizar um projeto educativo mais dinâmico e promotor da autonomia dos estudantes, coerente com o ideal democrático e emancipador da universidade socialmente referenciada. Nesse sentido, é fundamental contrapor-se à patologização de formas de ser e existir e sua classificação diagnóstica a partir de conceitos de normalidade constituídos sobre o binômio saúde-doença e apartados da fundamental reflexão educativa.

Em uma defesa intransigente do direito à educação de todos e um compromisso com a equidade dos processos educativos, a psicóloga escolar deve atuar no sentido de colaborar para a construção coletiva de uma universidade que acolhe a todos os estudantes aprovados em seus processos seletivos de forma a garantir a qualidade de sua permanência e diplomação. Com relação àqueles identificados como pertencentes a grupos minoritários, focos de políticas de ação afirmativa, é essencial não negar a sua condição, muito menos a produção social da sua estigmatização e exclusão, entretanto agir no sentido de não permitir que essa realidade determine a sua vivência acadêmica. Precisa atuar, portanto, no tensionamento das mudanças necessárias ao rompimento com os processos de inclusão marginal denunciados extensamente neste trabalho.

Não existem formas pré-determinadas de atuar dessa maneira. É necessário partir da potencialização dos conflitos cotidianos à prática educativa, concebendo-os como oportunidades de desenvolvimento, uma vez que podem ser denúncias de exclusão e assimetria de poder na instituição. Trazer à tona os mal-estares permite revelar os não-ditos presentes nessas situações, criando brechas nos costumes estabelecidos e facilitando o acolhimento à diversidade de contribuições (Chagas & Pedroza, 2013). Esse tensionamento visa promover a socialização de opiniões, percepções, vivências e queixas silenciadas, permitindo passos importantes à construção de relações mais igualitárias e solidárias.

Fundamentalmente, numa instituição universitária, é preciso constituir coletivos cada vez mais abrangentes que estabeleçam interlocução entre a produção acadêmica e a prática educativa. A universidade precisa superar a postura elitista de uma educação excludente e “voltada aos melhores”, reconhecendo que realizar a sua potencialidade institucional e sua função social envolve a defesa da Educação Superior como bem público. Efetivar isso significa tomar como imperativo ético o direito à educação de todos os seus membros e suplantar o desafio de construir práticas educativas criativas, experimentais e inovadoras que realmente sirvam de referência para todos os níveis de ensino.

Considerações Finais

“Frente a essas questões, as universidades brasileiras têm que se mobilizar. E nelas, e muito especialmente nessa minha, nossa, Universidade de Brasília, que ponho minhas esperanças maiores, de ver um pensamento utópico concreto se formular, conclamando os brasileiros a definir aqui e agora o Brasil que há de ser”

(Ribeiro, 1986, p. 28)

Esta pesquisa parte da minha experiência como servidora da UnB, primeiramente no Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) e em seguida na minha atual lotação no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). Tivemos por objetivo geral compreender a atuação da psicologia escolar da UnB frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior, desdobrados nos seguintes objetivos específicos: (1) analisar a maneira pela qual o processo de patologização e medicalização da educação se apresenta na UnB; (2) levantar e investigar as possibilidades de atuação em psicologia escolar na UnB atuais e em sua história; e (3) construir proposta de atuação da psicologia escolar frente ao processo de patologização e medicalização da Educação Superior pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano. Esta pesquisa permitiu, assim, expor a maneira como essa instituição encontra-se atravessada por concepções tradicionais de ensino que individualizam o fracasso acadêmico, mantêm práticas de inclusão marginal e terminam por sustentar violações ao direito à Educação Superior.

Este estudo aponta, portanto, para a necessidade de a universidade tomar a si mesma como objeto de problematização, reconhecendo suas próprias (graves) falhas e agindo para sua superação. É inaceitável que essa instituição, que deve ser o espaço de pensar a sociedade, seus desafios e correspondentes soluções, promova a reprodução acrítica de práticas tradicionais de educação já estagnadas nos outros níveis de ensino. Se a universidade quiser ser o lugar onde se pensam as melhorias da vida de toda a população, ela precisa antes de tudo exercer essas novas práticas sociais mais igualitárias, democráticas, justas e acolhedoras da diversidade.

Nesse sentido, defendemos a tese de que o processo de patologização e medicalização da Educação Superior vem ocultar o sucateamento das universidades brasileiras por meio da dissimulação das reais causas do fracasso acadêmico, principalmente dos estudantes negros, indígenas, com deficiência e oriundos das classes trabalhadoras que conseguem alcançar esse nível de ensino apesar das péssimas condições do sistema público de Educação Básica. Argumentamos que a Psicologia Escolar pode contribuir para a denúncia desse processo e para

seu enfrentamento por meio de ações junto aos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica que favoreçam a recuperação do sentido de universidade enquanto casa do patrimônio cultural humano, balizada no livre pensamento, na inovação e na experimentação em uma comunidade democrática e solidária comprometida com a luta contra a barbárie social e política brasileira.

O fato de ter partido da minha vivência profissional permitiu um estudo a partir de um ponto de vista interno à instituição, contemplando elementos do próprio cotidiano da pesquisa. Promoveu, dessa forma, a possibilidade de aprofundamento da realidade estudada, tendo, inclusive, permitido a realização de entrevistas marcadas por um contexto de pessoalidade e informalidade, entretanto com bastante rigor e comprometimento das partes com a análise de suas experiências e entendimentos construídos a partir de seu cotidiano. Contudo, essa mesma condição colocou limites à pesquisa na medida em que exigiu um imenso cuidado com a proteção do anonimato dos entrevistados, que não podiam ser expostos em declarações críticas a respeito de seus contextos de trabalho e de seus pares, e um exercício rigoroso de estar dentro e fora do contexto a todo momento.

Várias questões para pesquisas futuras surgiram ao longo da investigação. Primeiro, a destruição do arquivo do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE) não permitiu acesso às práticas e concepções daquele trabalho. Seria interessante empreender maior esforço junto aos arquivos da reserva da Biblioteca Central da UnB na tentativa de descobrir se realmente todos os registros foram eliminados. No caso de sua eliminação, haveria ainda a possibilidade de tentar reconstruir essas informações a partir de relatos de ex-estudantes que participaram desse processo de orientação com a psicóloga Mariana Alvim.

Ao longo da pesquisa documental, o acervo do SOU demonstrou-se bastante rico para investigações em várias frentes. Seria possível tanto o aprofundamento no histórico e nas ações do Serviço, buscando mapear sua diversidade e extensão, quanto a expansão do olhar para as diversas iniciativas e políticas acadêmicas das quais o setor participou ao longo desses mais de trinta anos de existência. Ainda há muito a explorar dessa riqueza material.

Com relação ao PPNE, ainda há muito a discutir a respeito de como realizar efetivamente a construção de uma universidade que garanta o direito à educação das pessoas com deficiência sem enquadrá-las em seus diagnósticos nem limitar suas possibilidades de vivência acadêmica. Cabe ressaltar o pioneirismo desse Programa no Brasil, entretanto os rumos tomados no sentido da patologização e da medicalização da deficiência e das dificuldades acadêmicas são preocupantes. É fundamental, portanto, realizar estudos que permitam uma reformulação do PPNE, resgatando sua característica democrática original e constituindo uma nova forma de acolher a diversidade de desenvolvimento humano na universidade.

Ao final deste estudo, consideramos ter concretizado nossa intenção de realizar um trabalho comprometido com a defesa da universidade pública, gratuita e socialmente referenciada. Esperamos que esta pesquisa contribua para a criação de novas possibilidades de

atuação da psicologia escolar na Educação Superior no seu reconhecimento como bem público e no seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Referências

- Abreu, C. M. de, Barreiro, L. B. & Achcar, R. (1986). *Versão preliminar do projeto de criação e implantação do centro de orientação ao aluno da UnB*. Brasília.
- Aguiar, A. (2014). O corpo e o risco: a atualidade de "o lugar da psicanálise na medicina". *Opção Lacaniana*, 13(5), 1-13.
- Almeida Filho, N. de (2008). Universidade nova no Brasil. in: B. de S. Santos & N. de Almeida Filho. *A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova* (107-257). Coimbra: Almedina.
- Almeida, M., Freire, J. & Próchno, C. (2016). O sintoma da criança na história da psicanálise e na contemporaneidade: contribuições para uma prática despatologizante. *Estilos da Clínica*, 21(2), 302-320. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i2p302-320>
- Alonso, J. P. (2012). Contornos negociados del "buen morir": la toma de decisiones médicas en el final de la vida. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 191-203. <https://scielosp.org/pdf/icse/2012.v16n40/191-204/es>
- Amarante, P. & Torre, E. H. G. (2017). Loucura e diversidade cultural: inovação e ruptura nas experiências de arte e cultura da Reforma Psiquiátrica e do campo da Saúde Mental no Brasil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(63), 763-774. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0881>
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, ciência e profissão*, 1, 43-47.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199.
- Angelucci, C. B. (2013). Prefácio. in: C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (pp. 9-13). Campinas: Mercado de Letras.
- Angelucci, C. B. (2014). Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 116-134.
- Angelucci C. B., Kalmus, J., Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 51-72.
- Angelucci C. B. & Rodrigues, I. de B. (2018). Heranças renitentes do modelo biomédico na Educação Especial: o que se pe(r)de no encontro entre profissionais da Educação e da Saúde? in: P. Amarante, A. M. F. Pitta & W. F. de Oliveira (Orgs.) *Patologização e medicalização da vida: epistemologia e política* (pp.99-112). São Paulo: Zagodoni.

- Angelucci, C., Watanabe, A., & Brandstatter, R. (2018). A produção conjunta dos pactos de trabalho em educação. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(2), 475-494. doi:<https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8650685>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. in: M. E. M. Meira & M. A. Ma. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. de (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, V. F. B., Caponi, S. N. & Verdi, M. I. M. (2018). Risco como perigo persistente e cuidado em saúde mental: sanções normalizadoras à circulação no território. *Saúde e Sociedade*, 27(1), 175-184. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018170233>
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C. & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 17-27.
- Barros, L. P. de & Kastrup, V. (2015). Cartografar é acompanhar processos. in: E. Passos, V. Kastrup & L. da Escóssia. *Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.
- Beltrame, M. M. & Boarini, M. L. (2013). Saúde mental e infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. *Psicologia: ciência e profissão*, 33(2), 336-349.
- Benasayag, L. (2013). Medicina & marketing ó marketing em medicina? Em C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (pp. 149-168). Campinas: Mercado de Letras.
- Benedetti, I. M. M. & Anache, A. A. (2014). TDA/H: análise sobre a produção do conceito. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 439-446.
- Benedetti, M. D., Bezerra, D. M. M. de M., Telles, M. C. G. & Lima, L. A. G. de. (2018). Medicalização e educação: análise de processos de atendimento em queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 73-81. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018010144>
- Bezerra, I. C., Jorge, M. S. B., Gondim, A. P. S., Lima, L. L. de & Vasconcelos, M. G. F. (2014). "Fui lá no posto e o doutor me mandou foi pra cá": processo de medicalização e (des)caminhos para o cuidado em saúde mental na Atenção Primária. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* 18(48), 61-74. <https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0650>.

- Bezerra, I. C., Morais, J. B. de, Paula, M. L. de, Silva, T. M. R. & Jorge, M. S. B. (2016). Uso de psicofármacos na atenção psicossocial: uma análise à luz da gestão do cuidado. *Saúde em Debate*, 40(110), 148-161. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201611011>
- Bianchi, E. (2016). Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a) normalidad?. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 417-430. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14128210715>
- Bianchi, E., Faraone, S., Ortega, F. J., Gonçalves, V. P. & Zorzanelli, R. T. (2017). Controversias sobre ADHD y metilfenidato en discusiones sobre medicalización en Argentina y Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27(3), 641-660. <https://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312017000300014>
- Bianchi, E., Ortega, F., Faraone, S., Gonçalves, V. P. & Zorzanelli, R. T. (2016). Medicalización más allá de los médicos: marketing farmacéutico en torno al trastorno por déficit de atención e hiperactividad en Argentina y Brasil (1998-2014). *Saúde e Sociedade*, 25(2), 452-462. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902016153981>
- Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2011). A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 39-55. <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1293>
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2015). Psicologia escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.
- Bock, A. M. M. B. (2003). Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. in: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil (1961). Lei nº 3998/1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3998.htm
- Brasil Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm
- Brasil (1996). Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Cultura e da Educação. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil (2007). Decreto nº 6096/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Brasil (2010). Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 07081/2010. Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade na Educação Básica. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=472404>

- Brasil (2011). Decreto nº 7611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil (2014). Senado Federal. Projeto de Lei nº 074/2014. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar o crime contra as pessoas com deficiência ou transtorno mental. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/116394>
- Brzozowski, F. S. & Caponi, S. N. C. de. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 208-221. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016>
- Brzozowski, F. S. & Caponi, S. N. C. de. (2017). Representações da mídia escrita/digital para o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade no Brasil (2010 a 2014). *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27(4), 959-980. <https://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312017000400006>
- Buarque, C. (1986). *Uma ideia de universidade: contribuição ao congresso universitário permanente da UnB*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Caiafa, J. (2007). *Aventura das cidades*. Rio de Janeiro: Ed. FGV.
- Caixeta, J. E. & Sousa, M. A. (2013). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 133-140.
- Calado, V. A. (2014). Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 567-569.
- Calazans, R. & Lustoza, R. Z. (2014). A medicalização do psíquico: o uso do termo psicose nos manuais diagnósticos estatísticos. *Tempo psicanalítico*, 46(1), 11-26. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382014000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Caleri, D. C. & Neves, C. A. B. (2014). Encontros da vida nua nos jardins do capital. Uma investigação sobre o consumo de tratamentos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(1), 107-128.
- Caliman, L. V. & Rodrigues, P. H. P. (2014). A experiência do uso de metilfenidato em adultos diagnosticados com TDAH. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 125-134.
- Campos, A. E. M. (2001). *Identidade e diferença no nascimento da universidade*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Canavêz, F. & Herzog, R. (2011). Entre a psicanálise e a psiquiatria: a medicalização do trauma na contemporaneidade. *Tempo Psicanalítico*, 43(1), 111-129.
- Carmo, M. C. do & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 211-220. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200005>

- Caron, E., Ianni, A. M. Z., & Lefevre, F. (2018). A saúde como ciência e o corpo biológico como artefato: o caso do Jornal Nacional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(4), 1333-1342. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018234.13682016>
- Carvalho, J. J. de & Segato, R. L. (2002). Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. Versão revisada e ampliada do texto preparado para a sessão do CEPE de 8 de março de 2002. *Série Antropologia*, 314. <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>
- Carvalho, J. S. F. de (2017). Prefácio: o Serviço de Psicologia Escolar e o sentido público da universidade. 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 Universidade de São Paulo* (pp. 9-12). São Paulo: Blucher.
- Carvalho, T. R. F., Brant, L. C. & Melo, M. B. de (2014). Exigências de produtividade na escola e no trabalho e consumo de metilfenidato. *Educação & Sociedade*, 35(127), 587-604.
- Castel, M. de C. D. (2007). Docência na educação superior: subsídios expressos nas discussões de três GTs da ANPEd acerca da formação de professores e da prática pedagógica. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Cervo, M. da R. & Silva, R. A. N. da (2014). Um olhar sobre a patologização da infância a partir do CAPSI. *Revista Mal-Estar na Subjetividade*, 14(3), 442-453.
- Cescon, L. F., Capozzolo, A. A. & Lima, L. C. (2018). Aproximações e distanciamentos ao suicídio: analisadores de um serviço de atenção psicossocial. *Saúde e Sociedade*, 27(1), 185-200. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902018170376>
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2016). Patologização e Medicalização da Educação Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), 1-10. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne28>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15.
- Chauí, M. (2016). *Contra a universidade operacional e a servidão voluntária*. Salvador: Congresso da Universidade Federal da Bahia. <http://www.congresso.ufba.br/?p=1658>
- Christofari, A. C., Freitas, C. R. de & Baptista, C. R. (2015) Medicalização dos modos de ser e de aprender. *Educação & Realidade*, 40(4), 1079-1102.

- Clifford, J. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Ideias*, 23, 25-31.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (1997). Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, 11(53), 13-28.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (2010). Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. in: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 193-213). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. (2014). A educação na era dos transtornos. in: L. de S. Viégas, M. I. S. Ribeiro, E. C. de Oliveira & L. A. da L. Teles *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* (pp.47-68). Salvador: EDUFBA.
- Colombani, F., Martins, R. A. & Shimizu, A. de M. (2014). Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: a medicalização e a coação no desenvolvimento moral. *Nuances*, 25(1), 193-210.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia (2018). *A Psicologia brasileira apresentada em números*. Brasília: CFP. <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>
- Constantinidis, T. C., Cid, M. F. B., Santana, L. M. & Renó, S. R. (2018). Concepções de Profissionais de Saúde Mental acerca de Atividades Terapêuticas em CAPS. *Trends in Psychology*, 26(2), 911-926. <https://dx.doi.org/10.9788/tp2018.2-14pt>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2018). *Ofício nº 245/2018-GAB/PR/CAPES*. Brasília: CAPES. https://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=0746852&codigo_crc=6755A444&hash_download=ef5e65b749e9b6a0c124c56e438345f0dbb86d4b097fccd29f4b4221365642ee971b5a5e507aea925d83d67d1d4d79f08696fa5be30b507aa19122ff68c396a9&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0 em 24/08/2018.
- Cord, D., Gesser, M., Nunes, A. de S. B. & Storti, M. M. T. (2015). As significações de profissionais que atuam no Programa Saúde na Escola (PSE) acerca das dificuldades de

- aprendizagem: patologização e medicalização do fracasso escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(1), 40-53.
- Corrêa, J. R. A. N. (2011). *Psicologia escolar e Educação Superior: investigação em uma Faculdade de Engenharia*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Corrêa, G. & Baierle, T. C. (2011). Preciso de um remédio. *Revista Polis e Psique*, 1(1), 118-143.
- Corrêa, G. & Roso, A. (2012). Biopolítica, indústria farmacêutica e medicalização: construções de formas simbólicas sobre a influenza A (H1N1). *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(2), 227-252.
- Costa, C. A. R. (2014). Os assassinatos imotivados e o advento do moderno combate crime-loucura. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 592-609.
- Coutinho, L. G., & Carneiro, C. (2016). Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. *Psicologia Clínica*, 28(2), 109-129. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&tlng=pt.
- Couto, A. B. do N., Lemos, F. C. S. & Couto, M. B. B. (2013). Biopoder e práticas reguladoras do uso de drogas no Brasil: algumas análises de projetos de lei. *Revista Polis e Psique*, 3(2), 132-150.
- Couto, O. H. C. (2011). Tudo azul com o sexual? Viagra e sexualidade. *Reverso*, 33(61), 83-89.
- Cruz, B. de A., Lemos, F. C. S., Piani, P. P. F. & Brigagão, J. I. M. (2016). Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(3), 282-292. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160027>
- Cruz, M. G. A., Ferrazza, D. de A. & Cardoso Jr., H. R. (2014). Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 210-233. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2645/2695>
- Cruz, M. G. A., Okamoto, M. Y. & Ferrazza, D. de A. (2016). O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. *Interface (Botucatu)*, <http://www.scielo.br/pdf/icse/2016nahead/1807-5762-icse-1807-576220150575.pdf>
- Cunha, A. M. (1993). *A orientação acadêmica individualizada ao universitário*. Brasília.
- Cunha, A. M. (1997). Evasão do curso de química da UnB: a interpretação do aluno evadido. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Cunha, E. de O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L. dos & Zucoloto, P. C. S. do V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 237-245.

- Cunha, E. M. P. (2006). Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Cunha, F. B. (2012). Tornar-se professor no cotidiano: um desenho metodológico-epistemológico de processos de subjetivação no contexto da educação filosófica. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Damous, I. (2012). A depressão como doença da moda na contemporaneidade? *Cadernos de Psicanálise*, 28(31), 265-294.
- Dantas, M. L. de R. (1999). *Subversão e ternura: a saga de Mariana Alvim*. Recife, PE: Bagaço.
- Datafolha – Instituto de Pesquisas (2018). Folha de São Paulo. *Eleições 2018*. São Paulo. <http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2018/10/28/b469d4556e176c907bad8986ccc459cd.pdf>
- Decotelli, K. M., Bohre, L. C. T. & Bicalho, P. P. G. (2013). A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. *Psicologia: ciência e profissão*, 33(2), 446-459.
- 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: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 125-151. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100007>
- Domitrovic, N., & Caliman, L. V. (2017). As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-10. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i163163>
- Dorigatti, A. E., Aguilar, M. L., Madureira, R. M., Fonseca, F. G. da, Campos, R. T. O. & Nascimento, J. L. (2014). Projeto terapêutico singular no âmbito da saúde mental: uma experiência no curso de graduação em medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 38(1), 113-119. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000100015>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2015). Autoetnografia: um panorama. *Astrolabio*, 0(14), 249-273. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Fávero, M. de L. de A. (2011). UDF: construção criadora e extinção autoritária in: M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (pp. 37-52). Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Fávero, M. de L. de A. & Lima, H. I. (2011). UFRJ: origens, construção e desenvolvimento in: M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (pp. 65-80). Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- Fernandes, C. O., Melo, C., Besset, V. L. & Bicalho, P. P. (2016). Biopolitics and Pain: Approximations between Foucault and Lacanian Psychoanalysis. *Psico-USF*, 21(1), 189-196. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712016210116>
- Fernández-Fernández, D. (2012). La patologización del deseo: apuntes críticos en torno a la coerción de la identidad y del placer. *Revista Psicología Política*, 12(24), 195-210. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200002&lng=pt&tlng=es.
- Ferrari, M. A. L. D. & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>
- Ferrazza, D. A., Rocha, L. C. & Luzio, C. A. (2013). Medicalização em um serviço público de saúde mental: um estudo sobre a prescrição de psicofármacos. *Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 255-265.
- Ferreira, M. S. (2016). Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 51-64. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.61381>
- Ferreira, E. T. A. (2015a). Uma análise do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade: práticas, política e Psicologia. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Pará, Belém, Brasil.
- Ferreira, R. R. (2015b). A medicalização nas relações saber-poder: um olhar acerca da infância medicalizada. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 587-598. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780008> ISSN 1413-7372
- Figueira, P. L. & Caliman, L. V. (2014). Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. *Psicologia Clínica*, 26(2), 17-32. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2010). *Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade*. I Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos". São Paulo. <http://medicalizacao.org.br/>
- Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. (2012). Grupo de Trabalho Educação & Saúde. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação*. <http://medicalizacao.org.br/recomendacoes>.
- Foucault, M. (1977). História de la medicalización. *Educación médica y salud*, 11(1), 5-25.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Frazão, P. & Minakawa, M. M. (2018). Medicalização, desmedicalização, políticas públicas e democracia sob o capitalismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(2), 407-430. <https://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00123>
- Freitas, C. R. de & Baptista, C. R. (2017). A atenção, a infância e os contextos educacionais. *Psicologia & Sociedade*, 29, 1-9. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i140387>
- Freire, K., & Viégas, L. (2018). A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica. *Revista Educação Em Questão*, 56(48). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15178>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- G1-DF (2018). Calouros da UnB esperam mais de 7 horas em filas para matrícula. <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/calouros-da-unb-esperam-mais-de-7-horas-em-filas-para-matricula.ghtml>
- Galindo, D.; Lemos, F. C. S., Lee, H. de O. & Rodrigues, R. V. (2014). Vidas Medicalizadas: por uma Genealogia das Resistências à Farmacologização. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 834-834.
- Garcia, F. A. da C. & Jesus, G. R. de (2015). Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. *Estudos em avaliação educacional*, 26(61), 146-165.
- Gaudenzi, P. & Ortega, F. (2012). O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(40), 21-34. <https://scielosp.org/pdf/icse/2012.v16n40/21-34/pt>
- Gaviraghi, D., Antoni, C. de, Amazarray, M. R. & Schaefer, L. S. (2016). Medicalização, uso de substâncias e contexto de trabalho em bancários do Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(1), 61-72. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Gesser, M. (2013). Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(spe), 66-77.
- Gesser, M., Oltramari, L. C. & Panisson, G. (2015). Docência e concepções de sexualidade na Educação Básica. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 568-568.
- Gomes, C. A. V. & Simoni-Castro, N. (2017). Medicalização Escolar em Periódicos de Psicologia e Educação no Triênio 2010-2012. *Psico-USF*, 22(3), 425-436. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220304>
- González-Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Guarido, R. (2010). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. in: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 27-47). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Heckert, A. L. C. & Rocha, M. L. (2012). A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Psicologia & Sociedade*, 24(n.spe), 85-93.
- Heller, A. (2004). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Helsing, N. M. (2015). A programação do homem pós-orgânico: que riscos são traçados no papel da finitude?. *Tempo psicanalítico*, 47(1), 43-58. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382015000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Henriques, R. P. (2012). A medicalização da existência e o descentramento do sujeito na atualidade. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 12(3-4), 793-816. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482012000200013&lng=pt&tlng=pt.
- Illich, I. (1975). *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) (2002). *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2002*. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) (2018). *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2015*. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Iriart, C. & Merhy, E. E. (2017). Disputas inter-capitalistas, biomedicalización y modelo médico hegemónico. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(63), 1005-1016. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0808>
- Jacó-Vilela, A. M., Degani-Carneiro, F. & Trzan-D'Ávila, A. (sd). *Mariana Alvim*. http://memoria.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/1690503
- Kamers, M. (2013a). A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos da Clínica*, 18(1), 153-165.
- Kamers, M. (2013b). O que se espera de uma criança hoje? Crise da Autoridade, Renúncia Educativa e Medicalização na Infância. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, 26, 87-108. <https://www.jurua.com.br/bv/conteudo.asp?id=23114&pag=87>

- Leavy, P. (2013). "¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 675-688. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000200016&lng=pt&tlng=es.
- Leher, R. (2013). Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. in: C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (pp. 271-292). Campinas: Mercado de Letras.
- Leite, A. F. dos S., & Oliveira, T. R. M. de (2015). Sobre educar médicas e médicos: marcas de gênero em um currículo de Medicina. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 779-801. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p779>
- Lemos, F. C. S. (2014). A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. *Psicologia escolar e educacional*, 18(3), 485-492.
- Lemos, F. C. S., Galindo, D., Rodrigues, R. V., & Aguiar, K. F. de (2016). Cidades, corpos medicalizados e o biocapital: o mercado da saúde. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(2), 187-194. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1399>
- Lemos, F. C. S., Santos, C. de S., Nobre, D. da S., & Paulo, F. C. (2013). O UNICEF e a gestão das famílias: uma análise a partir das ferramentas legadas por Michel Foucault. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 745-760. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200018&lng=pt&tlng=pt.
- Leonardo, N. S. T. & Suzuki, M. A. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28(1), 46-54.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, 9 (48), 3-24.
- Lima, A. I. O., Severo, A. K., Andrade, N. da L., Soares, G. P. & Silva, L. M. da (2013). O desafio da construção do cuidado integral em saúde mental no âmbito da atenção primária. *Temas em Psicologia*, 21(1), 71-82.
- Lipiani, A., Lima, C. H. de, Mendonça, J. R. da S. & Aragon, V. (2012). O que pode a psicanálise diante do destino para o pior? Considerações sobre a direção de tratamento das toxicomanias no avesso do mestre contemporâneo. *Opção lacaniana*, 3(7), 1-10.
- Longo, C. A. (2014). Gestão Cristóvam Buarque: a redemocratização na Universidade de Brasília (1985-1989). Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Lowy, M. (1978). Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais. in: M. Lowy *Método dialético e teoria política* (pp. 9-34). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU.
- Luengo, F. C. (2010). *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Macedo, A. R. de, Trevisan, L. M. V., Trevisan, P. & Macedo, C. S. de (2005). Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 13(47), 127-148.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2000). Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. in: E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, L. V. & Ferreira, R. R. (2014). A indústria farmacêutica e psicanálise diante da "epidemia de depressão": respostas possíveis. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 135-144.
- Malfitano, A. P. S., Adorno, R. de C. F., & Lopes, R. E. (2011). Um relato de vida, um caminho institucional: juventude, medicalização e sofrimentos sociais. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(38), 701-714. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000042>
- Mancebo, D., Vale, A. A. do & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50.
- Marafon, G., Scheinvar, E. & Nascimento, M. L. do (2014). Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises. *Psicologia Clínica*, 26(2), 87-104. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652014000200006&lng=pt&tlng=pt.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. in: C. M. Marinho-Araújo *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- Marques, J. C. (1989). Pesquisa em psicologia educacional: uma agenda para o futuro. *Psicologia: Ciência e Profissão* 9 (3), 31-36.
- Marques, T. P. (2017). The Policy Gap. Global Mental Health in a Semi-Peripheral Country (Portugal, 1998-2016). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(63), 787-798. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0861>
- Martins, J. B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 39-45.

- Marx, K. (1986). O processo global da produção capitalista. in: K. Marx *O capital: crítica da economia política v. III t. 2*. São Paulo: Nova Cultural.
- Marx, K. (1982). *Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes*. São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. & Engels, E. (2001). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Matos, L. D. (2011). Mind map como instrumento psicopedagógico de mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Psicopedagogia*, 27(84), 395-404.
- Maxwell, J. (1999). Mariana Agostini de Villalba Alvim. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 73. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931999000200011>
- Medeiros, G. T. de, Nascimento, F. A. F. do, Pavón, R. G. & Silveira, F. de A. (2016). Educação Permanente em Saúde Mental: relato de experiência. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* 20(57), 475-484. <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0232>.
- Meira, A. P. B. (2013). Ações afirmativas na Universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. in: E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Melo, R. (2012). O avesso do ato na psicanálise das massas e no discurso capitalista: reflexões sobre a medicalização da infância. *Marraio*, (24), 17-26.
- Menezes, V. B. da S. (2010). Uma análise acerca da legalidade e da legitimidade do movimento autônomo de ocupação da Reitoria da UnB. *Revista dos estudantes de Direito da Universidade de Brasília*, (9), 191-218. <http://periodicos.unb.br/index.php/redunb/article/view/7059/5579>
- Meurer Antunes, B., Sandra Carlotto, M., & Neves Strey, M. (2012). Mulher e trabalho: visibilizando o tecido e a trama que engendram o assédio moral. *Psicologia em Revista*, 18(3), 420-445. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682012000300006&lng=pt&tlng=pt.
- Monlevade, J. A. C. (2005). *Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores - Profissionais*. Brasília: MEC/UnB.
- Monteiro, A. (2014). Das políticas de inclusão à produção de diagnósticos. *Horizontes*, 32(2), 121-130.
- Moura, F. de O. (2018). Filas de até oito horas para matrícula causam transtornos na UnB. <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu->

estudante/ensino_ensinosuperior/2018/02/05/ensino_ensinosuperior_interna,657986/filas-de-ate-oito-horas-para-matricula-causam-problemas-na-unb.shtml

- Moraes, F. C. F. da S. & Macedo, M. M. K. (2018). A noção de psicopatologia: desdobramentos em um campo de heterogeneidades. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 21(1), 83-93. <https://dx.doi.org/10.1590/1809-44142018001008>
- Moretti, V. D., Asbahr, F. S. F. & Rigon, A. J. (2011). O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 477-485.
- Morosini, M. (2011). Prólogo. in: M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (pp. 7-22). Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Moura, F. R. de & 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. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031036>
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-47.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. L. (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. in: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 71-110). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. L. (2013a). Controle e medicalização da infância. *Desidades*, 1(1), 11-21.
- Moysés, M. A. & Collares, C. A. L. (2013b). Medicalização: o obscurantismo reinventado. in: C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Muller, L. (2014). Linguística e psicopedagogia: contribuições para uma prática não medicalizante. *Construção psicopedagógica*, 22(23), 104-120. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542014000100009&lng=pt&tlng=pt.
- Müller, R. F. (2012). Violência, vulnerabilidade e risco na política nacional de atenção integral à saúde do homem. *Revista EPOS*, 3(2) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2012000200005&lng=pt&tlng=pt.

- Neto, F. K. & Santos, R. A. N. (2013). TDA/H e o Neurocentrismo: reflexões acerca dos sintomas de desatenção e hiperatividade e seu lugar no registro das bioidentidades. *Vínculo*, 10(1), 38-44.
- Neto, J. de A. B., Lemos, F. C. S., Galindo, D. C. G., Ferla, A. A. & Côrrea, M. R. (2016). Figuras e facetas da lógica proibicionista-medicalizante nas políticas sobre drogas, no Brasil. *Revista Polis e Psique*, 6(3), 59-76. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000300005&lng=pt&tlng=pt.
- Nórte, C. E. (2015). As vítimas da violência: entre discursos científicos e biopolíticas do contemporâneo. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 178-187.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *Atuação da psicologia escolar na Educação Superior: proposta para os serviços de psicologia*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Oliveira, F. & Souza, M. P. R. de (2013). O que dizem os projetos de lei sobre dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: contribuições da psicologia escolar. in: C. A. L. Collares & M. A. A. Moysés *Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (pp. 203-220). Campinas: Mercado de Letras.
- Oliveira, J. F., Dourado, L. F. & Mendonça, E. F. (2011). UnB: da universidade idealizada à “universidade modernizada”. in: M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (pp. 113-132). Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Pandolfi, C. C., Ota, A. E., Strini, G., Buzzolin, I. V. B. Q., Martins, J. B. & Casagrande, L. M. (1999). A inserção do psicólogo escolar na rede municipal de ensino de Londrina – PR. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19 (2), 30-43.
- Pais, S. C., Menezes, I., & Nunes, J. A. (2016). Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. *Cadernos de Saúde Pública*, 32(9), e00166215. Epub 19 de setembro de 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00166215>
- Passone, E. F. K. (2015). Produção do fracasso escolar e o furor avaliativo: o sujeito resiste? *Estilos da Clínica*, 20(3), 400-421.
- Patto, M. H. S. (1987). *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). Para uma Crítica da Razão Psicométrica. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>

- Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação psicologia-educação. Em: A. M. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.
- Patto, M. H. S. (2007). A psicologia em questão. in: M. H. S. Patto & J. A. F. Pereira *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* (pp. 3-15). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulo Netto, José (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pedroza, F. S. (2016). Imaginação, atividade criadora e interações na produção artístico musical: estudo cartográfico de uma banda. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Pedroza, R. L. S. & Chagas, J. C. (2012). Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. in: M. R. Ribeiro & G. Ribeiro (Orgs.) *Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares* (pp. 221-245). Maceió, AL: EDUFAL.
- Peirano, M. (1995). *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Peirano, M. (2006). *A teoria vivida e outros ensaios de Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pereira, I. da S. A. & Silva, J. C. (2011). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade à luz de uma abordagem crítica: um estudo de caso. *Psicologia em revista*, 17(1), 117-134.
- Peres, F. S. (2013). O caso Valquiria R. *Cadernos de Psicanálise*, 35(28), 77-90.
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pinheiro, T. F., Couto, M. T. & Silva, G. S. N. da. (2011). Questões de sexualidade masculina na atenção primária à saúde: gênero e medicalização. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(38), 845-858. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011000300018>
- Pinto, J. C., Faria, L., Pinto, H. R. & Taveira, M. do C. (2016). Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no ensino superior português. *Psicologia USP*, 27(3), 459-472. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420150015>
- Pizzinga, V. H., & Vasquez, H. R. (2018). Reificação, inteligência e medicalização: formas históricas e atuais de classificação na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 123-131. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018012840>
- Pussetti, C. (2017) “O silêncio dos inocentes”. Os paradoxos do assistencialismo e os mártires do Mediterrâneo. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(61), 263-272. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0625>.

- Raposo, P. N. (2006). O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Ressurreição, S. B. da & Sampaio, S. M. R. (2017). Transições e reconfigurações do self de jovens indígenas na experiência universitária. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 495-504. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392017021311188>
- Ribeiro, C. V. (2015). The objectification of human phenomena: observations in the light of Winnicott and Heidegger. *Natureza humana*, 17(1), 58-73. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302015000100004&lng=pt&tlng=.
- Ribeiro, D. (1986). *Universidade para quê?* Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Ribeiro, D. (1995). UnB: invenção e descaminho. in: D. Ribeiro. *Carta: falas, reflexões, memórias* (pp.121-166). Brasília: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro. https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/revistas/A_carta.pdf
- Ribeiro, D. (2012). Universidade de Brasília. in: D. Ribeiro (Org.). *Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei no. 3.998 de 15 de dezembro de 1961* (pp.11-56).
- Ristoff, D. (2011). A universidade brasileira em tempos de contemporaneidade. in: M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (pp. 23-36). Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- Ristoff, D. (2016). Democratização do Campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*, 9.
- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. in: J, Ezpeleta & E. Rockwell. *Pesquisa participante* (pp. 31-54). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, L. G. (2009). *Projeto de Atuação da Psicologia Escolar Junto a Pessoas com Necessidades Especiais na Universidade de Brasília*. Goiânia.
- Rodrigues, A. O. (2012). A medicação enquanto impasse na clínica com crianças. *Reverso*, 34(61), 25-30.
- Romanini, M. & Roso, A. (2013). Mdiatização da cultura, criminalização e patologização dos usuários de crack: discursos e políticas. *Temas em Psicologia*, 21(2), 483-497. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-14>
- Rosa, B. P. G. D. da & Winograd, M. (2011). Palavras e pílulas: sobre a medicamentação do mal-estar psíquico na atualidade. *Psicologia & Sociedade*, 23(nesp), 37-44.
- Rosa, C. M., Veras, L. & Assunção, A. (2015). Reflexos do tempo: uma reflexão sobre o envelhecimento nos dias de hoje. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(3), 1027-1044.

- Rosa, C. M., Veras, L. & Vilhena, J. (2015). Infância e sofrimento psíquico: medicalização, mercantilização e judicialização. *Estilos da Clínica*, 20(3), 400-421.
- Rosário, A. B. do & Neto, F. K. (2014). Abordagem da violência no sistema classificatório DSM na perspectiva psicanalítica. *Fractal: Revista de Psicologia*, 26(2), 401-414. <https://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/753>
- Rybka, L. N., Nascimento, J. L. do, & Guzzo, R. S. L. (2018). Os mortos e feridos na “guerra às drogas”: uma crítica ao paradigma proibicionista. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(1), 99-109. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000100010>
- Salmeron, R. A. (2007). *A Universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23(83), 95-105. <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2253/2220>
- Sanches, V. N. L. & Amarante, P. D. de C. (2014). Estudo sobre o processo de medicalização de crianças no campo da saúde mental. *Saúde em Debate*, 38(102), 506-514. <https://dx.doi.org/10.5935/0103-1104.20140047>
- Santos, A. S. dos, Souto, D. da C., Silveira, K. S. da S., Perrone, C. M. & Dias, A. C. G. (2015). Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 515-524.
- Santos, B. S. (2003). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (2008). A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. in: B. S. Santos & N. Almeida Filho *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova* (pp. 13-106). Coimbra: Almedina.
- Santos, D. F. M., Tuleski, S. C. & Franco, A. de F. (2016). TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível?. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 515-522. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031037>
- São Paulo. Câmara Municipal de São Paulo. (2006). Projeto de Lei nº 0086/2006. <http://www.florianopesaro.com.br/projetos-de-lei/arquivos/PL0086-2006.pdf>
- Sato, L. & Souza, M. P. R. de (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Psicologia USP*, 12(2), 29-47.
- Secretaria de Educação Especial (SEE). Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. dos. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572001000100004>

- Sguissardi, V. (2011). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? in: M. Morosini (Org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos* (pp. 275-290). Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Sguissardi, V. (2017). O trabalho docente na Educação Superior no Brasil: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. *Integración y conocimiento*, 7(2), 142-162.
- Shimoguri, A. F. D. T. & Rosa, A. da C. (2017). A prática de atenção à saúde nos estabelecimentos psicossociais: efeitos do modo capitalista de produção. *Psicologia USP*, 28(3), 389-395. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-656420160123>
- Sibilia, P. & Jorge, M. F. (2016). O que é ser saudável? Entre publicidades modernas e contemporâneas. *Galáxia (São Paulo)*, (33), 32-48. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016225865>
- Signor, R. (2013). Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma análise histórica e social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(4), 1145-1166.
- Signor, R. de C. F., Berberian, A. P. & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743-763. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201610146773>
- Signor, R. de C. F. & Santana, A. P. de O. (2015). A outra face do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista de Distúrbios da Comunicação*, 27(1), 39-54.
- Silva, B. de B. & Cerqueira-Santos, E. (2014). Apoio e suporte social na identidade social de travestis, transexuais e transgêneros. *Revista da SPAGESP*, 15(2), 27-44. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702014000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, C. C. B. da, Molero, E. S. da S. & Roman, M. D. (2016). A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 109-115. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150201934>
- Silva, C. C. R. (2013a). A aliança entre justiça e psiquiatria no controle do uso de droga: medicalização e criminalização na berlinda. *Revista EPOS*, 4(1), 00. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, C. G. C. da, Serralha, C. A. & Laranjo, A. C. S. (2013). Análise da demanda e implicação dos pais no tratamento infantil. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 281-291.
- Silva, D. C. R. da. (2015). Medicalização e controle na educação: o autismo como analisador das práticas inclusivas. *Psicologia da Educação*, (41), 109-117. <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150018>
- Silva, E. G. da (2017). Sofrimento humano e medicalização: considerações para a clínica psicológica. *Psicologia Argumento*, 35(88). <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23392/22542>

- Silva, J. C. & Herzog, L. N. (2015). Psicofármacos e psicoterapia com idosos. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 448-448.
- Silva, J. C., Schaefer, C. & Bonfiglio, M. S. (2013). A medicalização da infância e o processo psicoterápico. *Barbarói*, 2(39), 70-86.
- Silva, S. G. da. (2013b). Eutanásia, finitude e biopolítica. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 13(1-2), 331-368. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482013000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, S. M. C. da, Pedro, L. G., Sicari, A. A., Callegari, A. B., Barbosa, B. C. S. & Montesino, N. R. (2013). O que pode fazer o psicólogo no ensino superior. In *XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo: Abrapee. <https://abrapee.files.wordpress.com/2013/12/anais-xi-conpe-issn-1981-2566.pdf>
- Silveira, S. T. da, Carvalho, A. R. V. de, Vecchia, M. D. & Melo, W. (2016). A Dispensação de Psicofármacos em um Município de Pequeno Porte: Considerações Acerca da Medicalização da Vida. *Psicologia em Pesquisa*, 10(1), 17-25. <https://dx.doi.org/10.24879/201600100010043>.
- Soalheiro, N. I. & Mota, F. S. (2014). Medicalização da vida: doença, transtornos e saúde mental. *Revista Polis e Psique*, 4(2), 65-85. http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/49807/pdf_54
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S. & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100015&lng=pt&tlng=pt.
- Soares, G. B. & Caponi, S. (2011). Depressão em pauta: um estudo sobre o discurso da mídia no processo de medicalização da vida. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(37), 437-446. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000006>
- Sofiato, C. G. & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 283-295. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022017430100201>
- Sousa, A. M. (2013). O perfil do adoecimento docente na Universidade de Brasília de 2006 a 2011. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Sousa, P. F., Maciel, S. C. & Medeiros, K. T. (2018). Paradigma Biomédico X Psicossocial: Onde são Ancoradas as Representações Sociais Acerca do Sofrimento Psíquico?. *Trends in Psychology*, 26(2), 883-895. <https://dx.doi.org/10.9788/tp2018.2-13pt>
- Souza, A. M., Soares, D. L. & Evangelista, G. B. M. G. (2003). A Universidade de Brasília e a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. *Linhas Críticas*, 9(16), 105-126.

- Souza, B. de P. (2014). Orientação à queixa escolar: na contramão da medicalização da Educação e da vida. in: L. de S. Viégas, M. I. S. Ribeiro, E. C. de Oliveira & L. A. da L. Teles. *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?* (pp. 69-92). Salvador: EDUFBA.
- Souza, L. V. e & Santos, M. A. dos. (2012). Group process and psychologist work in primary health care. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 388-395. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822012000300016&lng=pt&tlng=en.
- Souza, M. P. R. de (1997). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. in: A. M. Machado & M. P. R. de Souza *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 137-151). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. in: E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*, X (18), 82-107.
- Souza, M. P. R. de (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. de (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. in: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 269-282). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de (2011). Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. in: L. de S. Viégas & C. B. Angelucci. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de & Cunha, B. B. B. (2010). Projetos de Lei e políticas públicas: o que a psicologia tem a propor para a Educação? in: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos* (pp. 215-227). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. de, Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. de A. & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 601-610. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>

- Souza, M. P. R de, Ramos, C. J. M., Lima, C. P. de, Barbosa, D. R., Calado, V. A. & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, (38), 123-138.
- Sucupira, A. C. S. L. (1985). Hiperatividade: doença ou rótulo? *Caderno CEDES*, 15, 30-43.
- Sundfeld, A. C. (2015). Saberes Psicológicos, Processos de Subjetivação e suas Implicações com a Biopolítica. *Interação em Psicologia*, 19(3), 427-432. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i3.33512>
- Szasz, T. (2007). *The Medicalization of Everyday Life: selected essays*. New York: Syracuse University Press.
- Tabet, L. P., Martins, V. C. S., Romano, A. C. L., Sá, N. M. de & Garrafa, V. (2017). Ivan Illich: da expropriação à desmedicalização da saúde. *Saúde em Debate*, 41(115), 1187-1198. <https://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201711516>
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. in: E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teive, M. D. L. (2006). A Política de Cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Teixeira, A. (1998). *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: EDUF RJ.
- Trigueiro, M. G. S. (2003). *Reforma universitária e mudanças no Ensino Superior no Brasil*. Brasília: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139968por.pdf>
- Trindade, H. (2012). Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à “universidade emancipatória”. in: *Da Universidade necessária à universidade emancipatória* (pp. 89-142). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Trzan-Ávila, A. (2013). Uma história da abordagem centrada na pessoa no Brasil – Rio de Janeiro e São Paulo (1950-1970). Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Tuleski, S. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá, PR: EDUEM.
- Tunes, E. (1993). *A orientação acadêmica no contexto atual dos cursos de graduação*. Brasília. Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (1986). Resolução CEPE nº 016/1986. Fixa normas sobre o trancamento de matrícula nos cursos de graduação. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2003). Resolução CEPE nº 038/2003. Brasília.

- Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2003). Resolução CEPE nº 48/2003. Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos regulares Portadores de Necessidade Especiais. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2004). Resolução CEPE nº 41/2004. Dispõe sobre a orientação acadêmica de estudante de graduação e condições para desligamento. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2007). Resolução CEPE nº 10/2007. Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2009). Resolução CEPE nº 563/2009. Altera a Resolução CEPE nº 16/86, de 24 de dezembro de 1986. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). (2018). Resolução CEPE nº 93/2018. Dispõe sobre as normas e procedimentos de trancamento de matrícula nos cursos de graduação da UnB e revoga as Resoluções n.16/86, de 24 de dezembro de 1986, e n.563/2009, de 28 de setembro de 2009. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). (2006). Resolução DEG nº 003/2006. Cria a Comissão Assessora de Análise Acadêmica Discente (C3AD). Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). (2016). *Estudos de Retenção e Evasão: Administração (Diurno), Administração (Noturno), Ciências Contábeis (Diurno), Ciências Contábeis (Noturno), Computação (Diurno), Computação (Noturno), Estatística, Faculdade UnB Gama, Instituto de Ciências Exatas, Matemática (Diurno), Matemática (Noturno)*. Brasília.
http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=445&Itemid=269
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). (sd). Organograma. <http://deg.unb.br/organograma>
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Câmara de Ensino de Graduação (CEG). Resolução CEG nº 01/2009. Cria a Comissão de Análise Acadêmica e de Saúde. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Câmara de Ensino de Graduação (CEG). (2012). Instrução Normativa CEG nº 001/2012. Estabelece procedimentos para tratar de processos de discente em risco de desligamento, reintegração e orientação acadêmica. Brasília.

- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Câmara de Ensino de Graduação (CEG). (2017). Instrução da CEG nº 002/2017. Estabelece procedimentos para tratar de processos de reintegração de discente desligado. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Câmara de Ensino de Graduação (CEG). (2018). *Câmara de Ensino de Graduação*. <http://www.deg.unb.br/camara-de-ensino-de-graduacao>
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE). Sistema de Orientação ao Universitário (SOU). (1988a). Carta do Sistema de Orientação ao Universitário para o Departamento de Medicina Geral e Comunitária da Universidade de Brasília. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE). Sistema de Orientação ao Universitário (SOU). (1988b). Proposta da Coordenação do Sistema de Orientação ao Universitário para o desenvolvimento de ações integradas junto ao Instituto de Psicologia. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE). Sistema de Orientação ao Universitário (SOU). (1996). *Sistema de Orientação ao Universitário*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Centro de Acompanhamento e Desenvolvimento Educacional (CADE). Sistema de Orientação ao Universitário (SOU). (2001). *Rotinas e procedimentos do SOU 01/2001*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA). Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). (2008). Proposta de trabalho do SOU/Reuni e levantamento das necessidades. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA). Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). (2010). Serviço de Orientação ao Universitário – folheto de divulgação do Serviço. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA). Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). (2011). *Relatório trianual 2009-2011*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA). Serviço de Orientação ao Universitário (SOU). (2014). *Documento orientador do Serviço de Orientação ao Universitário*. Brasília.

- Universidade de Brasília (UnB). Fundação Universidade de Brasília (FUB). (2011). *Estatuto e Regimento Geral*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Fundação Universidade de Brasília (FUB). Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). (2017). *Plano de desenvolvimento institucional PDI 2018-2022*. http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=853:plano-de-desenvolvimento-institucional-2018-a-2022&id=94:plano-de-desenvolvimento-institucional&Itemid=874
- Universidade de Brasília (UnB). Fundação Universidade de Brasília (FUB). Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO). (2013). *Fundação Universidade de Brasília: Anuário Estatístico 2013 – Resultados parciais*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Fundação Universidade de Brasília (FUB). Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO). (2015). *Fundação Universidade de Brasília: Anuário Estatístico 2015*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Fundação Universidade de Brasília (FUB). Decanato de Planejamento e Orçamento (DPO). (2018). *Fundação Universidade de Brasília: Anuário Estatístico 2018*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (1963). Instrução da Reitoria nº 11/1963. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (1970). Regimento Geral da Universidade de Brasília. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (1986). Ato da Reitoria nº 103/1986. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (1987). Ato da Reitoria nº 640/1987. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (1990). Ato da Reitoria nº 442/1990. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (1999). Ato da Reitoria nº 1068/1999. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Gabinete do Reitor (GRE). (2002). Ato da Reitoria nº 769/2002. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). (1999). *Projeto de criação do Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB*. Brasília.
- Universidade de Brasília (UnB). Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). (sd) *Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais*. Folheto de divulgação do Programa. Brasília.

- Universidade de Brasília (UnB). Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). (sd) *Público-alvo*. <http://www.ppne.unb.br/>
- Valdés, M. T. M. (2005). A integração das pessoas com deficiência no Brasil. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Valentim, I. (2018). Entre naturalizações e desassossegos: educando para tolerar o intolerável?. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 0, 265-279. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10794>
- Versiani, D. G. C. B. (2005). *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Viégas, L. de S. (2010). Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da Progressão Continuada: apontamentos metodológicos. in: M. M. R. de Souza *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia* (pp. 135-162). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viégas, L. de S. (2015). Progressão continuada e patologização da educação: um debate necessário. *Psicologia escolar e educacional*, 19(1), 153-161.
- Viégas, L. de S., Asbahr, F. da S. F. & Angelucci, C. B. (2011). Apresentação. in: L. de S. Viégas & C. B. Angelucci. *Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar* (pp. 9-24). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viégas, L. de S., Gomes, J. & Oliveira, A. R. F. de (2013). Os Equívocos do Artigo “Os Equívocos e Acertos da Campanha ‘Não à Medicalização da Vida’”. *Psicologia em Pesquisa*, 7(2), 266-276.
- Viégas, L. de S., Harayama, R. M. e Souza, M. P. R. de (2016). Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(9), 2683-2692.
- Vieira, J. R. F., Imperatori, T. K. & Rodrigues, L. G. (2010). Universidade e inclusão: a experiência do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade de Brasília. Anais do IV Encontro das Instituições de Ensino Superior Inclusivas. Belo Horizonte, MG: PUC Minas – SECAC. <https://encontroies.wordpress.com/2010/09/30/universidade-e-inclusao-a-experiencia-do-programa-de-apoio-as-pessoas-com-necessidades-especiais-da-universidade-de-brasilia-mesa-v/>
- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. in: L. S. Vigotski *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes.
- Vilela e Souza, L. & Santos, M. A. (2012). Processo grupal e atuação do psicólogo na atenção primária à saúde. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 22(3), 388-395.

- Vitule, C., Couto, M. T. & Machin, R. (2015). Casais de mesmo sexo e parentalidade: um olhar sobre o uso das tecnologias reprodutivas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 19(55), 1169-1180. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0401>
- Vizotto, L. P. & Ferrazza, D. de A. (2017). A infância na berlinda: Sobre rotulações diagnósticas e a banalização da prescrição de psicofármacos. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 22(2), 214-224. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20170022>
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas v. V*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). *Obras Escogidas v. III*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas v. I*. Madrid: Machado Libros.
- Wallon, H. (1975a). Psicologia e materialismo dialético. Em H. Wallon, *Objetivos e métodos da psicologia* (pp. 61-67). Lisboa: Editorial Estampa. (Trabalho original publicado em 1951).
- Wallon, H. (1975b). As etapas da personalidade na criança. in: H. Wallon *Objetivos e métodos da psicologia* (pp. 131-140). Lisboa: Editorial Estampa.
- Wallon, H. (1979a). A formação psicológica dos mestres. Em H. Wallon, *Psicologia e educação da criança* (pp. 343-354). Lisboa: Editorial Vega. (Trabalho original publicado em 1938).
- Wallon, H. (1979b). Ciência da natureza e ciência do homem: a psicologia. in: H. Wallon *Psicologia e educação da criança* (pp. 21-49). Lisboa: Editorial Vega.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weller, W. & Silveira, M. (2008). Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília. *Estudos Feministas*, 16(3), 931-947.
- Zanchet, L., Palombini, A. de L. & Yasui, S. Receituário Mais que Especial: uma intervenção urbana para pensar arte e pesquisa no contexto da Reforma Psiquiátrica. (2015). *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* 19(55), 1039-1050. <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0594>.
- Zanello, V., Fonseca, G. M. P. & Romero, A. C. (2011). Entrevistas de evolução psiquiátricas: entre a "Doença Mental" e a medicalização. *Mental*, 9(17), 621-640.
- 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.
- Zorzaneli, R. T. & Cruz, M. G. A. (2018). O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(66), 721-731. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0194>
- Zorzaneli, R. T., Ortega, F. & Bezerra Jr, B. (2014). Um panorama sobre as variações em torno do conceito de medicalização entre 1950-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(6), 1859-1868. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014196.03612013>

Zucoloto, P. C. S. V. & Patto, M. H. S. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17 (1), 136-145.

Anexos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Atuação do Psicólogo Escolar Frente à Patologização e Medicalização da Educação Superior” de responsabilidade de Julia Chamusca Chagas, aluno(a) de doutorado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender a atuação do psicólogo escolar da UnB frente ao processo de medicalização da Educação Superior. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificá-lo(a). As informações e materiais provenientes de sua participação na pesquisa, tais como registros escritos das entrevistas e arquivos digitais de áudio de gravação destas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Convidamos você a participar de uma entrevista semi-estruturada em que a construção das informações da pesquisa é feita por base no diálogo a respeito da sua vivência na UnB enquanto estudante, professor ou servidor, especificamente sobre o tema desta pesquisa. O registro dessas informações será feito por anotações da pesquisadora e gravação de arquivo de áudio digital. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa construir uma proposta de atuação em psicologia escolar frente à medicalização da Educação Superior que contribua para o desenvolvimento de práticas não-medicalizantes e de valorização da diversidade do desenvolvimento humano na UnB.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 3100-1111 ou pelo e-mail juliachagas@unb.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de entrega de cópia da pesquisa e de seminários ou demais encontros presenciais, quando solicitado pelo(a) participante, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

 Assinatura do (a) participante

 Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Roteiros de Entrevista Semi-estruturada

Roteiro de entrevista com ex-gestores e psicólogas do SOU.

Objetivos da entrevista:

- 1) Levantar informações a respeito dos primórdios do SOU e do PPNE;
 - 2) Investigar de que maneira se deu a atuação em Psicologia Escolar no SOU ao longo dos anos;
 - 3) Esclarecer relação SOU-PPNE;
 - 4) Sanar dúvidas geradas pela análise documental e observação participante.
- Caracterização inicial
 - Formação acadêmica e profissional
 - Período de trabalho na UnB
 - Locais de trabalho na UnB
 - Características do trabalho na UnB
 - Histórico do SOU e CADE/DAIA
 - Participação na implantação do SOU
 - Objetivos iniciais do SOU
 - Composição da equipe SOU em diferentes momentos
 - Mudança CADE para DAIA
 - Inserção do SOU no CADE/DAIA
 - Mudanças nos objetivos do SOU ao longo dos anos
 - Quais foram as mudanças?
 - Quem foram os responsáveis pelas mudanças?
 - Percepção sobre essas mudanças
 - Diretrizes/concepções do SOU
 - Caracterização do trabalho do SOU em diferentes momentos
 - Atividades principais do SOU
 - Participação em comissões e câmaras
 - Participação nas solicitações de trancamento e reintegração
 - Atuação junto às Unidades Acadêmicas
 - Percepção sobre impacto do SOU no processo educativo
 - Patologização e Medicalização
 - Ocorrência de demanda de avaliação psicológica de estudantes
 - Percepção de aumento do número de estudantes com diagnósticos de dislexia e TDA(H)

- Origem dessas demandas (Unidades Acadêmicas? Anterior à UnB? Próprio estudante?)
- Relação SOU-PPNE
 - Participação na criação do PPNE
 - Objetivos iniciais do PPNE
 - Características da relação do SOU com o PPNE
 - Ocorrência de mudanças nessa relação ao longo do tempo
 - Percepções sobre essa relação

Roteiro de entrevista com ex-estudante cadastrada no PPNE

Objetivos da entrevista:

- 1) Levantar informações a respeito da vivência acadêmica e do atendimento prestado pelo PPNE;
 - 2) Investigar concepções sobre as influências desse cadastro na sua formação;
 - 3) Recuperar histórico do diagnóstico.
- Caracterização inicial
 - Tempo de permanência na graduação da UnB
 - Curso(s)
 - Ano e curso de formatura
 - Vivência acadêmica na UnB
 - Escolha do curso
 - Cotidiano de estudante
 - Atividades realizadas na UnB (Ensino? Pesquisa? Extensão? Esporte? Cultura? Lazer?)
 - Relações com colegas/Professores/Servidores
 - Impressão geral do curso e da UnB
 - Interesse de retornar à UnB
 - Disciplinas preferidas
 - Estilos de ensino/avaliação preferidos
 - Sugestão de mudanças no currículo do curso e metodologias de ensino
 - Acompanhamento no PPNE
 - Forma de acesso ao PPNE (encaminhamento ou demanda espontânea)
 - Como e por quem foi feito o cadastro
 - Tempo de acompanhamento pelo PPNE

- Percepção sobre o acompanhamento (Importância/Impacto/Efetividade)
- Percepção sobre objetivo do PPNE
- Sugestões de mudança no PPNE
- Histórico do Diagnóstico
 - Período do diagnóstico
 - Profissional (is) envolvido (s) no diagnóstico
 - Interferência da instituição em que estudava no processo de diagnóstico
 - Percepções sobre o diagnóstico
 - Percepções sobre o impacto do diagnóstico sobre seu desenvolvimento
 - Importância atual do diagnóstico

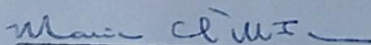
Aceite Institucional**ACEITE INSTITUCIONAL**

A Decana de Pesquisa e Inovação, Maria Emília Machado Telles Walter, ao atuar por delegação mediante o Ato da Reitoria nº 0406/2017, está de acordo com a realização da pesquisa "Atuação em Psicologia Escolar frente à Patologização e Medicalização da Educação Superior", de responsabilidade da pesquisadora Julia Chamusca Chagas, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS) do Departamento de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, realizado sob orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/CHS.

O estudo envolve a realização de pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas e observação participante por meio da própria vivência profissional da pesquisadora enquanto servidora desta universidade com cerca de quatorze membros da comunidade acadêmica, tanto estudantes quanto professores e servidores técnico-administrativos da UnB. A pesquisa terá a duração de quatro meses, com previsão de início em maio/2018 e término em setembro/2018.

Eu, Maria Emília Machado Telles Walter, Decana de Pesquisa e Inovação, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 16 de março de 2018.



Maria Emília Machado Telles Walter
Decana de Pesquisa e Inovação
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Emília Machado T. Walter
Decana de Pesquisa e Inovação
Universidade de Brasília

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília – CEP/IH/UnB

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atuação do Psicólogo Escolar frente à Patologização e Medicalização da Educação Superior

Pesquisador: JULIA CHAMUSCA CHAGAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85595416.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.701.890

Apresentação do Projeto:

Trata-se de Projeto de doutorado sobre Medicalização da educação, com objetivo de analisar este processo e seus desdobramentos na Universidade. Busca-se construir possibilidades de atuação do psicólogo escolar frente à medicalização da Educação Superior. Levanta a hipótese, um tanto normativa e técnica, de que o profissional de psicologia escolar pode contribuir para a superação do processo de patologização e medicalização da Educação Superior.

Métodos: observação participante, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A observação participante será feita tanto em situações formais de trabalho quanto informais, como conversas de corredor e confraternizações de trabalho. Para a pesquisa documental serão consultados documentos sobre a história da UnB. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas: com a ex-coordenadora do SOU, bem como com estudantes, professores e servidores com quem o SOU trabalha, psicóloga escolar do SOU, entrevista com uma ex-estudante, cadastrada no Programa com diagnóstico de TDAH, que acompanhou no PPNE, um coordenador de curso e um professor ou servidor em comissões decisórias de solicitações de reintegração.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: investigar a atuação do psicólogo escolar da UnB frente ao processo de medicalização da Educação Superior.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.701.890

Objetivos específicos:

1. Analisar a maneira pela qual a medicalização da educação se apresenta na UnB;
2. Levantar e investigar as possibilidades de atuação em psicologia escolar na UnB atuais e em sua história;
3. Construir proposta de atuação do psicólogo escolar frente à medicalização da Educação Superior de forma não-medicalizante pela valorização da diversidade do desenvolvimento humano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora responsável pelo projeto assume que há possíveis riscos envolvendo mobilização emocional durante as entrevistas e que, enquanto psicóloga, realizará encaminhamento do participante que necessitar de cuidado profissional a serviço ambulatorial de psicologia oferecido por Clínicas-Escola de instituições de Ensino Superior do Distrito Federal, referendando o participante a um(a) profissional das referidas instituições.

Benefício: proposta de atuação do psicólogo escolar frente à patologização e medicalização da Educação Superior de forma não-medicalizante pela valorização da diversidade humana na universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto revisto, mas permanece confuso, demasiadamente normativo, sem questões claras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados como exigido pelas resoluções 466/2012 e 510/2016 da CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_791226.pdf	24/05/2018 21:11:15		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Chagas.pdf	24/05/2018 21:02:36	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Outros	AceiteInstitucional_Chagas.pdf	24/05/2018 21:00:03	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Chagas.pdf	24/05/2018	JULIA CHAMUSCA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASILIA
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.701.890

Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Chagas.pdf	20:54:08	CHAGAS	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_Chagas.pdf	15/03/2018 16:31:53	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Outros	TermoResponsabilidadeDocs_Chagas.pdf	15/03/2018 16:25:01	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Outros	TermoAutorizacaoVoz_Chagas.pdf	15/03/2018 16:24:03	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Outros	RoteirosEntrevistas.pdf	15/03/2018 16:23:18	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Outros	RevisaoEtica_Chagas.pdf	15/03/2018 16:13:41	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Chagas.pdf	15/03/2018 16:06:20	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjAtualzCEP_Chagas.pdf	15/03/2018 16:05:44	JULIA CHAMUSCA CHAGAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

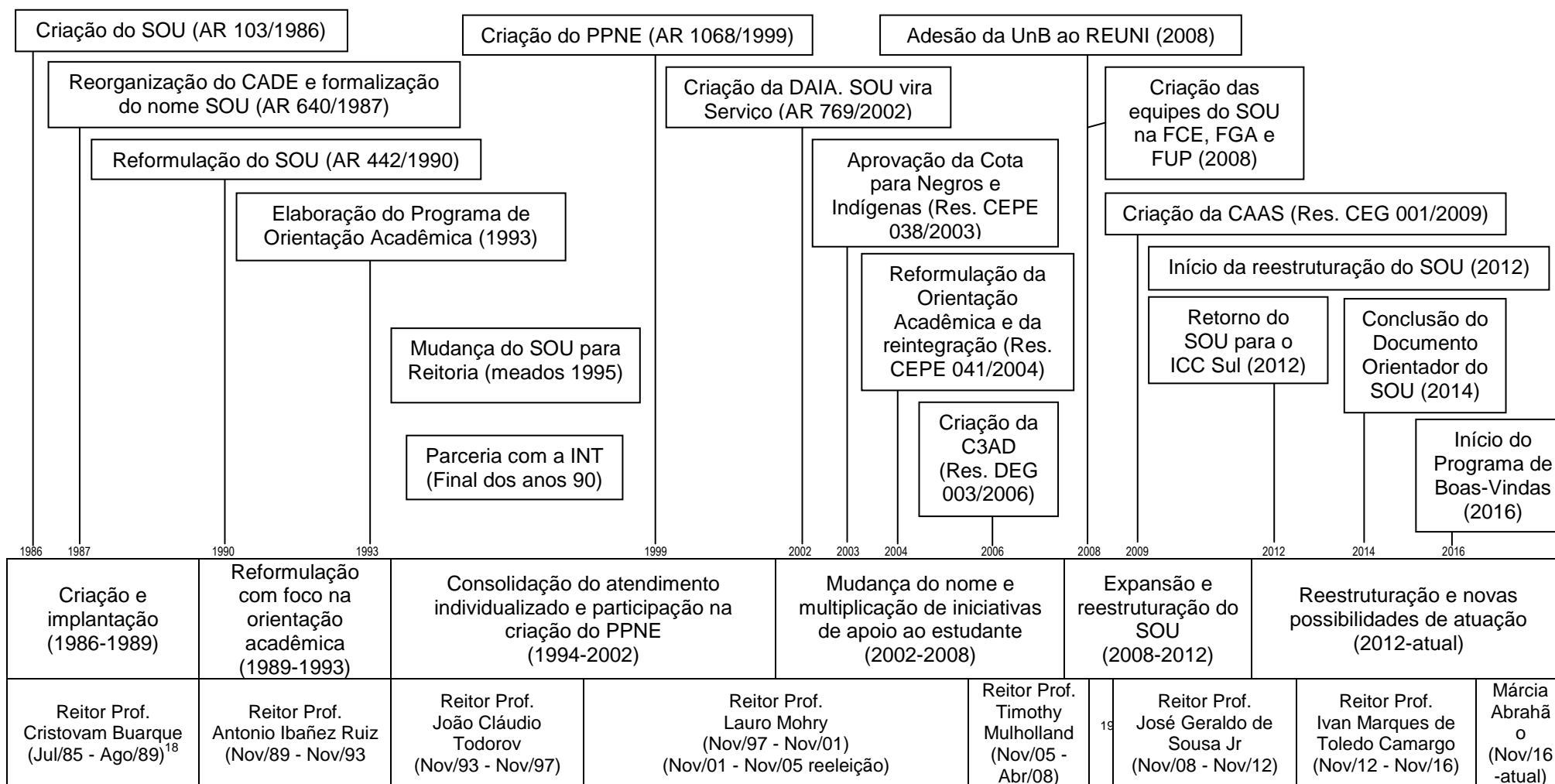
Não

BRASILIA, 08 de Junho de 2018

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Gráfico: linha do tempo do SOU



¹⁸ Obs: Gestão do Prof. João Cláudio Todorov Ago/89 - Nov/89.

¹⁹ Obs: Gestão do Prof. Roberto Ramos de Aguiar 13/abr/08 - 20/nov/08 (*pro tempore*).