



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PROPOSTA PARA OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA**

Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

Brasília, março de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
PROPOSTA PARA OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA**

Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira

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: Professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo

Brasília, março de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araújo - Presidente
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Souza Lobo Guzzo - Membro externo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Pós-Graduação em Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Marlis Morosini Polidori - Membro externo
Centro Universitário Metodista, IPA

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Membro interno
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Denise de Souza Fleith - Membro interno
Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Marly de Jesus Silveira - Suplente
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Brasília, março de 2011

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos e amados pais, Lucas e Sueli, pelos ensinamentos e afetos que desde a mais tenra idade fazem de mim quem sou hoje.

À minha adorada irmã, Kelen, super amiga, por sempre apoiar e acreditar nos meus projetos.

Ao Luciano, companheiro e grande amor, por respeitar as minhas escolhas, incentivar a concretização dos meus sonhos e por participar da minha vida sempre com muita alegria.

À Claisy, para além de orientadora, exemplo de dedicação, persistência, seriedade e confiança. Obrigada por compartilhar de forma sincera e generosa seus conhecimentos, convicções, competências, virtudes e afetos e por acreditar nas minhas potencialidades quando eu, muitas vezes, nem as tinha percebido.

Ao professor Leandro Almeida, co-orientador no Doutorado Sanduíche, pela disponibilidade em me acolher e em compartilhar sua vasta experiência e sabedoria.

À professora Marisa Brito, exemplo marcante de energia, pela alegre convivência e pelos momentos descontraídos de profundo aprendizado.

À professora Denise Fleith, pela serenidade e carinho com que compartilha conhecimentos e vivências que têm alargado os meus horizontes.

À professora Raquel Guzzo, pela riqueza dos “nossos” diálogos que têm sido particularmente importantes na construção da minha trajetória em Psicologia Escolar.

À professora Marlis Polidori, pelas discussões e incentivos à articulação da Psicologia Escolar com a Educação Superior.

À professora Marly Silveira, por participar da banca deste trabalho e contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Aos professores Dilvo Ristoff e Maria Cláudia Lopes, Marlis Polidori e Marisa Brito, pelas contribuições oferecidas na Jornada de Projetos do PGPDS e no exame de qualificação, respectivamente.

Ao Senac-DF e à Fac Senac-DF, nas figuras do Prof. Luís Otávio e Prof^a. Flávia Silveira, por confiarem e colaborarem com o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos e familiares que têm acompanhado, incentivado e admirado meu percurso.

Aos colegas do Laboratório de Psicologia Escolar, antigos e recém chegados, pela circulação de ideias, sugestões e apoio. À Ana Clara, pela convivência fraterna e saudável.

Ao CNPq e à CAPES, pela concessão das bolsas de doutorado e doutorado sanduíche, respectivamente.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, pelo apoio acadêmico.

Aos participantes desse estudo, no Brasil e em Portugal, pela disponibilidade em colaborar e mostrar diferentes formas de ser psicólogo escolar!

Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os Serviços de Psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

A Psicologia Escolar tem como eixo de atuação a mediação dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Apesar de historicamente ter se vinculado à escola, outros contextos institucionais, também revestidos da função educativa, vêm sendo reconhecidos como espaços potenciais de aprendizagem, formação e desenvolvimento humano. Um destes contextos emergentes de atuação e pesquisa em Psicologia Escolar é a Educação Superior que tem como finalidade formar sujeitos para a vida em sociedade. Entretanto, em virtude das inúmeras e complexas transformações características da sociedade contemporânea, as Instituições de Educação Superior (IES) têm se confrontado com desafios e dilemas relacionados ao seu papel frente às demandas do mercado; à expansão quantitativa das instituições e dos cursos; à efetividade dos programas de apoio ao acesso e permanência; à adequação dos objetivos pedagógicos e institucionais à realidade dos estudantes; à qualificação do corpo docente; à necessidade de inovações curriculares e pedagógicas; entre outros. Para enfrentar de forma mais eficiente estes desafios, as IES têm desenvolvido algumas estratégias como a criação de Serviços de Psicologia. Com o intuito de conhecer o trabalho dos psicólogos escolares nestes Serviços, este estudo teve como objetivo investigar a atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior. Especificamente, propôs-se: (a) compor um panorama dos Serviços de Psicologia em IES do Brasil e de Portugal; (b) mapear e analisar a atuação de psicólogos escolares em instituições do Distrito Federal (DF) e de Portugal; (c) investigar experiências diferenciadas de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior; (d) acompanhar a atuação de um psicólogo escolar em uma IES do DF; e (e) elaborar uma proposta de criação e estruturação de Serviços de Psicologia na Educação Superior. A pesquisa foi estruturada em dois estudos, um realizado no contexto brasileiro e outro no contexto português, tendo ambos contemplado as etapas de Mapeamento dos Serviços de Psicologia e de Mapeamento da atuação dos psicólogos escolares. A primeira etapa buscou elaborar panoramas nacionais dos Serviços de Psicologia das IES de cada país e apresentar uma caracterização destes serviços; a segunda teve como meta o estudo e análise da atuação dos psicólogos escolares. A configuração deste trabalho é multimetodológica, com abordagem qualitativa e quantitativa que se ancora nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da perspectiva histórico-cultural. Os resultados indicaram que Brasil e Portugal apresentam grande diversidade em termos da estrutura e funcionamento dos Serviços, havendo alguns mais dedicados ao apoio psicológico aos discentes, em uma perspectiva individual e remediativa de intervenção, e outros orientados para ações coletivas de formação e de desenvolvimento de competências com os estudantes, acolhimento a calouros e apoio à transição para o mercado profissional. Realizam também assessoria aos professores e coordenadores de curso e colaboram com órgãos e unidades da instituição. Comparecem nos discursos e práticas dos psicólogos escolares o foco em ações preventivas e institucionais. Com base nestes resultados, apresentou-se uma proposta de criação e estruturação para os Serviços de Psicologia na Educação Superior que representa um esforço de consolidação e legitimação do trabalho da Psicologia Escolar no Sistema de Educação Superior.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação Superior, Serviços de Psicologia, Desenvolvimento Humano, Atuação Institucional.

Oliveira, C. B. E. (2011). *The performance of School Psychology in Higher Education: Proposal for Psychology Services*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

ABSTRACT

The School Psychology has as axis of action the promotion of the processes of learning and human development. Although historically it has been associated to the school, others institutional contexts also endowed with the educational function have been recognized as potential spaces of learning, formation and human development. One of these emergent contexts of work and research is the Higher Education, which aims to prepare subjects for life in society. However, because of the numerous and complex changes that are characteristic of contemporary society, the Higher Education Institutions (HEIs) have been confronted with challenges and dilemmas: their role face to the market's demands, the quantitative expansion of institutions and courses, the effectiveness of the programs of access and maintenance support, the adequacy of educational and institutional goals to students reality, the teachers' qualification, the need for curricular and pedagogical innovations, among others. To address more effectively these challenges, HEIs have created some strategies like the Services of Psychology. Trying to know the work that has been done by school psychologists in these Services, this study aimed to investigate the practice of the School Psychology in Higher Education Institutions. Specifically, it was proposed: (a) to elaborate a framework of the Psychology Services in Brazil and Portugal; (b) to map and analyze the action of school psychologists in institutions of the Distrito Federal/Brazil and Portugal; (c) to investigate differentiated experiences of action in Higher Education; (d) to accompany the practice of a school psychologist in a HEI of the Distrito Federal; and (e) to design a proposal of creation and function to the Psychology Services in Higher Education. The research was structured in two studies, one conducted in the Brazilian context and the other in the Portuguese context. Both studies involved mapping Services of Psychology and mapping the performance of school psychologists. The first phase sought to develop national overviews of Psychology Services in HEIs of each country and present a characterization of these services; the second phase was aimed at studying and analyzing the performance of school psychologists. This research is multimethodology, with qualitative and quantitative analyses, and is based on epistemological and methodological framework of historical and cultural perspective. The results indicated that Brazil and Portugal present great diversity in the operating conditions and scope of interventions of the Services, having some of them more dedicated to the psychological support to student in an individual and treatment perspective of intervention, and others that work with programs of skill development, welcome new students (freshmen) and support to the transition to the labor market. They also carry out support to the teaching-learning process and collaborate with other units of the institution, participating in selection and training processes. If, traditionally, the Psychology Services were oriented by an individual perspective of intervention and in response to the students' problem, nowadays they have been working in preventive and institutional practices, including actions with other agents. Based in these results, it was presented a proposal of creation and structuring of Services of Psychology in Higher Education, which means an effort towards the consolidation and legitimization of the work of School Psychology in Higher Education.

Keywords: School Psychology; Higher Education; Psychology Services; Human Development, Institutional Action.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| ÍNDICE DE TABELAS | x |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xi |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I - ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: TRANSFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS | 16 |
| Origem e Consolidação da Psicologia Escolar | 16 |
| O advento da Psicologia Escolar no mundo e no Brasil | 16 |
| A revisão crítica em Psicologia Escolar e seus desdobramentos | 21 |
| Para além da crítica, o estabelecimento de uma nova Psicologia Escolar | 25 |
| O perfil profissional do psicólogo escolar e os desafios à formação | 33 |
| Práticas e Contextos de Atuação em Psicologia Escolar | 37 |
| Práticas contemporâneas de atuação em Psicologia Escolar no Brasil | 37 |
| A presença da Psicologia Escolar no mundo | 51 |
| Educação Superior: um novo contexto de atuação para a Psicologia Escolar | 54 |
| Os Serviços de Apoio Psicológico em Instituições de Educação Superior | 55 |
| A Psicologia Escolar na Educação Superior brasileira | 58 |
| A Psicologia Escolar na Educação Superior de Portugal | 63 |
| CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS | 68 |
| Histórico da Educação Superior | 68 |
| A constituição histórica das instituições educativas | 68 |
| O surgimento das Instituições de Educação Superior no mundo: as diferentes ideias acerca de universidade e de Educação Superior | 71 |
| A emergência das Instituições de Educação Superior no Brasil | 74 |
| Universidade, Ensino Superior ou Educação Superior? Aproximações e distinções entre os termos | 78 |
| Características, Funções e Desafios da Educação Superior na contemporaneidade | 82 |
| A atual estrutura e funcionamento da Educação Superior brasileira | 82 |
| Questões atuais na Educação Superior | 94 |
| Processos de ampliação da Educação Superior brasileira | 94 |
| Modalidades em Educação Superior: EAD e Cursos Tecnológicos | 97 |
| Inovações curriculares e pedagógicas | 101 |
| Avaliação como recurso à garantia da qualidade da Educação Superior | 102 |
| A crise da Educação Superior | 110 |
| A Educação Superior diante dos interesses econômicos contemporâneos | 114 |
| Breve histórico e cenário recente da Educação Superior em Portugal | 120 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO III - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA | 128 |
| Problematizações | 128 |
| Objetivos | 129 |
| CAPÍTULO IV - OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS | 130 |
| A Pesquisa Científica em Psicologia na Perspectiva Histórico-Cultural: Reflexões | |
| Epistemológicas | 130 |
| A Epistemologia Qualitativa e suas contribuições metodológicas | 133 |
| Procedimentos Metodológicos | 135 |
| Cenário e contexto: definição do campo de investigação | 135 |
| Desenho metodológico: caminhos para a construção das informações | 136 |
| Estudo 1 - Brasil | 138 |
| Estudo 2 - Portugal | 146 |
| Proposta para a criação e estruturação de Serviços de Psicologia | 148 |
| Procedimentos para análise das informações | 148 |
| CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÃO | 153 |
| Estudo 1 - Brasil | 153 |
| Estudo 2 - Portugal | 196 |
| Síntese dos estudos 1 e 2 | 216 |
| Proposta para a criação e estruturação de Serviços de Psicologia na Educação Superior brasileira | 219 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 259 |
| REFERÊNCIAS | 267 |
| ANEXOS | 291 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Tabela 1 | Evolução do número de IES, segundo a categoria administrativa | 86 |
| Tabela 2 | Quantitativo de IES por organização acadêmica e categoria administrativa em 2009 | 87 |
| Tabela 3 | Distribuição dos docentes nas IES por organização acadêmica e categoria administrativa em 2009 | 88 |
| Tabela 4 | Evolução da graduação a distância | 89 |
| Tabela 5 | Evolução dos programas de pós-graduação | 92 |
| Tabela 6 | Instituições de Educação Superior de Portugal | 124 |
| Tabela 7 | Estruturação do processo de acompanhamento da psicóloga escolar em uma IES do DF | 144 |
| Tabela 8 | Encontros relativos ao acompanhamento da prática realizados com a psicóloga escolar | 145 |
| Tabela 9 | Instituições de Educação Superior do Brasil com Serviço de Psicologia | 154 |
| Tabela 10 | Instituições de Educação Superior do Distrito Federal com Serviço de Psicologia | 160 |
| Tabela 11 | Caracterização dos psicólogos escolares que atuam em IES do Distrito Federal | 163 |
| Tabela 12 | Atividades realizadas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia do Distrito Federal | 165 |
| Tabela 13 | Zona de sentido 1: Quem é o psicólogo escolar? Considerações sobre o perfil profissional | 173 |
| Tabela 14 | Zona de sentido 2: O que e como fazer em Psicologia Escolar? Considerações acerca das possibilidades de intervenção | 181 |
| Tabela 15 | Zona de sentido 3: Formação continuada como recurso auxiliar à construção do perfil e da atuação em Psicologia Escolar | 188 |
| Tabela 16 | Indicadores de perfil construídos a partir do acompanhamento da psicóloga escolar em uma IES do DF | 193 |
| Tabela 17 | Indicadores de atuação construídos a partir do acompanhamento da psicóloga escolar em uma IES do DF | 194 |
| Tabela 18 | Instituições de Educação Superior de Portugal com Serviço de Psicologia | 197 |
| Tabela 19 | Caracterização dos psicólogos escolares que atuam em IES de Portugal | 206 |
| Tabela 20 | Atividades realizadas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia de Portugal | 210 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Figura 1 | Organização da Educação Superior no Brasil | 83 |
| Figura 2 | Distribuição das IES segundo as regiões brasileiras no ano de 2009 | 84 |
| Figura 3 | Distribuição das IES no território brasileiro segundo as regiões | 85 |
| Figura 4 | Distribuição do corpo docente segundo as regiões brasileiras em 2009 | 87 |
| Figura 5 | Evolução das matrículas nos cursos superiores de tecnologia | 90 |
| Figura 6 | Dez maiores cursos de graduação por matrículas em 2009 | 90 |
| Figura 7 | Organização do Sistema Educativo de Portugal | 122 |
| Figura 8 | Distribuição das universidades públicas em Portugal | 124 |
| Figura 9 | Distribuição das universidades privadas em Portugal | 125 |
| Figura 10 | Distribuição de vagas na Educação Superior de Portugal | 126 |
| Figura 11 | Desenho metodológico relativo à investigação da atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior | 137 |
| Figura 12 | Profissionais que integram os Serviços de Psicologia do Brasil | 155 |
| Figura 13 | Público atendido pelos Serviços de Psicologia do Brasil | 156 |
| Figura 14 | Atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia do Brasil | 157 |
| Figura 15 | Público atendido pelos Serviços de Psicologia de Portugal | 199 |
| Figura 16 | Atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia de Portugal | 201 |
| Figura 17 | Dimensões e eixos de intervenção em Psicologia Escolar na Educação Superior | 229 |

INTRODUÇÃO

O tema de interesse que orienta o desenvolvimento deste estudo é a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, sendo que a escolha por esta temática se dá pela confluência de fatores pessoais, profissionais, científicos e acadêmicos, conforme descritos nesta apresentação.

Desde a conclusão da graduação tenho trabalhado como psicóloga escolar. Por quase cinco anos atuei em uma escola particular do Distrito Federal que oferece desde a educação infantil até o ensino médio. Foi durante esta experiência profissional que tive a oportunidade de realizar o mestrado em Psicologia na Universidade de Brasília, no qual investiguei o papel do psicólogo escolar na relação entre a família e a escola, especificamente no âmbito do ensino médio. Seis meses após a conclusão do mestrado ingressei no doutorado, na mesma instituição, com o interesse inicial de dar continuidade às investigações sobre a relação família-escola.

Nos primeiros meses do curso tive contato com alguns relatos de experiência profissional, de consultoria e de pesquisa que indicavam a possibilidade de intervenção e de investigação da Psicologia Escolar em outros contextos para além do tradicional, ou seja, as escolas de educação infantil e ensino fundamental, especialmente. A partir das reflexões suscitadas por esses relatos e das discussões e considerações que transcorreram nas orientações acadêmicas, mobilizei-me para a investigação da Psicologia Escolar em espaços diferenciados ao da escola, especificamente a Educação Superior e os contextos empresariais que estão investindo em ações de educação continuada. Em ambos os casos, motivava-me explorar a contribuição da Psicologia Escolar na mediação do desenvolvimento humano adulto e no processo de mudança dos profissionais, adultos, que trabalham nestes espaços.

Neste mesmo momento em que eu considerava os desafios e perspectivas relativas a estas duas opções de pesquisa, surgiu a oportunidade de trabalhar como psicóloga escolar em uma Instituição de Educação Superior privada do Distrito Federal, o que foi determinante para a escolha da Educação Superior como objeto de estudo no doutorado. A faculdade em questão estava no seu segundo ano de funcionamento e, assumindo seu compromisso com as estratégias institucionalmente definidas em relação à promoção do processo de formação discente, decidi implantar um serviço de Psicologia Escolar. Assim, em setembro de 2008 comecei a trabalhar como psicóloga escolar na Educação Superior. Em virtude da abertura e receptividade da instituição a novas propostas e da minha identificação pessoal e profissional com uma perspectiva mais ampla de atuação, tive oportunidade de desenvolver ações que considero diferentes daquelas que tradicionalmente caracterizam o trabalho da área nesse contexto. Realizei atividades de desenvolvimento pessoal com os membros do corpo técnico-administrativo, participei do planejamento e execução do processo de autoavaliação institucional, coordenei e conduzi, junto com outros profissionais, um programa de formação continuada para os docentes, realizei oficinas

de orientação profissional com os discentes, entre outras. Em maio de 2009 licenciiei-me da instituição para me dedicar exclusivamente ao doutorado.

Tendo estabelecido a Educação Superior como campo de pesquisa, três fatores, em especial, reforçaram o interesse pelo tema: a pouca produção brasileira voltada às possíveis contribuições específicas da Psicologia Escolar a este nível educativo; o reconhecimento de que a vinculação da Psicologia Escolar com o processo de desenvolvimento humano está em estreita articulação com a responsabilidade da Educação Superior com a formação de cidadãos, a qual está para além da formação técnica; e a convicção de que a Psicologia Escolar, ancorada em sua compromisso social, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e humana.

Definido o objeto de estudo deste trabalho - a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior - mergulhei em um processo de revisão da literatura, de estudo e de aprofundamento relacionado à Psicologia Escolar e à Educação Superior, bem como de definição dos procedimentos metodológicos que poderiam subsidiar a investigação desse objeto. Durante este processo de estudo e organização da pesquisa, surgiu a possibilidade de realizar o estágio de doutorado do exterior, comumente conhecido como Doutorado Sanduíche, que representava uma oportunidade singular de ampliar a investigação para além do contexto brasileiro e do Distrito Federal que era o foco inicial deste estudo. Alguns fatores viabilizaram a realização do Doutorado Sanduíche em Portugal, conforme detalhado a seguir.

Desde 2007, a Universidade de Brasília (UnB) estabelece relações de parceria e pesquisa em conjunto com o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior de Portugal (CIPES), por intermédio do Laboratório de Psicologia Escolar (PED) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS). No âmbito do Acordo de Cooperação e Intercâmbio acadêmico, técnico-científico e cultural (DOU nº 206, de 23/10/2008), celebrado entre a UnB e o CIPES, estabeleceu-se um projeto de pesquisa com o objetivo de analisar comparativamente os principais indicadores da Educação Superior do Brasil e de Portugal. Outro objetivo da pesquisa é, também, o de verificar as influências de tais indicadores em políticas educacionais e no desenvolvimento de competências discentes. Além de pesquisadores da UnB e do CIPES, integram também a pesquisa investigadores da Universidade do Minho/Braga (Portugal).

Na Universidade de Brasília, o estudo é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo e conta com a participação de pesquisadores ligados ao PGPDS, professores doutores, alunos de mestrado e de doutorado. No CIPES, a responsabilidade pela coordenação e desenvolvimento da pesquisa está a cargo do Prof. Dr. Alberto Amaral e do Prof. Dr. Pedro Nuno Teixeira e, na Universidade do Minho/Braga, a pesquisa está vinculada ao Instituto de Educação e Psicologia e é coordenada pelo Prof. Dr. Leandro da Silva Almeida.

Entre as metas de formação da pesquisa conjunta, previu-se contribuir com a formação e qualificação profissional dos pesquisadores envolvidos, por meio do aprofundamento e

aperfeiçoamento de professores e discentes dos Programas de Pós-Graduação das IES participantes. É no âmbito desta meta de formação que idealizou-se a realização de estágio de doutorado no exterior em Portugal, sob a orientação do Professor Leandro Almeida.

Alguns dos interesses de investigação do Professor Leandro, vinculados à Educação Superior, referem-se a questões relacionadas à democratização deste nível educativo, aos processos de transição e adaptação à universidade e à promoção do sucesso acadêmico. Estudos que tem coordenado e participado versam sobre atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior; fatores de sucesso e insucesso escolar e desenvolvimento psicossocial; satisfação acadêmica dos universitários; adaptação dos alunos do primeiro ano; desenvolvimento e validação de escala de integração social no Ensino Superior, entre outros.

Além de estar envolvido com a investigação e produção na interface Psicologia e Educação Superior, o Professor Leandro é um pesquisador de referência na história da Psicologia Escolar brasileira e internacional. Entre os anos de 1991 e 1994 coordenou, juntamente com a Professora Raquel Guzzo, expoente da área no Brasil e com projeção internacional, o projeto luso-brasileiro de pesquisa intitulado “Estudo da situação da Psicologia Escolar nos países de língua Portuguesa e Espanhola” que tinha a intenção de contribuir para o crescimento da área e consolidação da profissão.

Os resultados desta pesquisa culminaram com a publicação do livro “Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa” (Guzzo, Almeida & Wechsler, 1993) do qual o Professor Leandro é autor do capítulo referente à experiência portuguesa e um dos organizadores, juntamente com as professoras Raquel Guzzo e Solange Wechsler. O livro é o primeiro de uma série regular que, desde então, vem sendo publicada pelo Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar da ANPEPP (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia). Essa é uma das razões pelas quais o Professor Leandro Almeida é um interlocutor singular na articulação entre a Psicologia Escolar e a Educação Superior, tendo o doutorado sanduíche sido realizado sob sua orientação no 1º semestre de 2010. Sendo assim, este trabalho de tese foi realizado com base em dois estudos, um desenvolvido no Brasil e outro em Portugal, os quais não têm caráter comparativo.

No que diz respeito à Psicologia Escolar almeja-se contribuir para a reflexão teórico-conceitual e para produção de conhecimento que tenha o potencial de enriquecer e fomentar tanto a formação dos novos psicólogos quanto a melhor qualificação daqueles que já estão no mercado de trabalho. O envolvimento com a formação inicial e continuada de psicólogos escolares é um compromisso que tem sido assumido pelos pesquisadores da área nos últimos 20 anos e que é reafirmado neste trabalho.

Pretende-se, também, auxiliar na consolidação da identidade do psicólogo escolar, especificamente daquele que atua na Educação Superior, por meio da identificação de recursos e competências que são essenciais à sua prática e o distinguem de outros profissionais da educação.

A confusão de papéis ou mesmo a indefinição são queixas comuns e fonte de angústia entre os psicólogos escolares. Há que se assegurar, então, o compromisso científico de apresentar indicações que orientem a prática em Psicologia Escolar, uma vez que a clareza acerca da natureza e especificidade das ações é o que possibilita ao profissional desenvolver seu trabalho de forma segura e interdependente em relação às demais. Este é, também, um dos compromissos deste trabalho.

Pautando-se na compreensão de que a pesquisa científica e a prática profissional são complementares, devendo uma subsidiar a outra, este trabalho pretende ter um caráter eminentemente teórico-prático. Isto é, espera-se, igualmente, contribuir para a construção do conhecimento e para a assessoria à prática profissional, já que, de um lado, a inserção no contexto de pesquisa alimenta, por meio da análise e interpretações dos indicadores, o processo teórico e, por outro, provoca nos participantes reflexões, revisões e ressignificações que são potencialmente transformadoras de suas ações. Pretende-se, então, apoiar o aprimoramento profissional de pelo menos um psicólogo escolar que atua na Educação Superior, de forma a oportunizar-lhe transformações na construção de sua identidade e na sua atuação por meio da atualização da produção na área e do incentivo a novas práticas profissionais.

Ademais, é intenção deste trabalho contribuir para dar visibilidade à Educação Superior como campo legítimo de atuação e de pesquisa em Psicologia Escolar. Para que os profissionais da área consigam se estabelecer neste novo cenário de atuação, é necessário que se evidencie o apoio que podem trazer às IES de forma que estas possam reconhecê-los como importantes colaboradores frente aos desafios contemporâneos.

É, portanto, diante da associação destes fatores pessoais, profissionais e acadêmicos que este trabalho tem como questão central a prática da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior, tanto em termos da configuração atual desta relação, quanto no que diz respeito a novas e diferentes possibilidades que possa adquirir. É importante destacar que um forte interesse que tenho é a de que o trabalho acadêmico não se limite à descrição do fenômeno em estudo, mas envolva, também, um processo de intervenção sobre a prática. Assim, para este doutorado, um dos objetivos traçados foi o de acompanhar um profissional da área, pois tenho certeza que um processo de assessoria à prática profissional do psicólogo escolar que atua na Educação Superior à luz das produções e reflexões contemporâneas, em muito irá contribuir para a transformação de concepções e das práticas em Psicologia Escolar.

A tese está organizada em duas partes. A primeira delas, dedicada à revisão de literatura, contempla os capítulos que tratam da Psicologia Escolar e da Educação Superior. A segunda parte está centrada na pesquisa e é composta por um capítulo que traz os objetivos, outro que apresenta as orientações teórico-metodológicas e, por último, um capítulo de resultados e discussão. Ao final tecem-se algumas considerações acerca deste estudo e apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR: TRANSFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS

Este capítulo está organizado em duas partes. A primeira, recorrente nos estudos em Psicologia Escolar, detém-se à trajetória histórica da área, desde seu surgimento marcado por práticas psicométricas e por objetivos adaptacionistas, passando pelo processo de revisão crítica pelo qual atravessou, até a sua constituição contemporânea. Apesar do conteúdo destas primeiras seções já estarem contemplados em muitos estudos, considera-se pertinente retomá-lo, pois a análise e interpretação de dados conjunturais à luz das influências e determinações históricas são fundamentais para a compreensão de um objeto de estudo. Em virtude do estágio inicial das pesquisas que exploram a relação entre a Educação Superior e a Psicologia Escolar, não é possível prescindir da recuperação histórica desta última, tendo em vista que pode favorecer a compreensão dos rumos que ela tomou. Na sequência discuti-se acerca das principais diretrizes que vêm orientando a atuação da Psicologia Escolar e contribuindo para a construção de ações comprometidas com a formação humana e cidadã e na última seção dessa parte aborda-se, ainda, o desafio da formação dos psicólogos escolares de acordo com as diretrizes que vêm orientando a atuação na área.

A segunda parte deste capítulo está centrada nas práticas de intervenção e apresenta, na primeira seção, um modelo de atuação em Psicologia Escolar com base em uma ampla concepção do que seja Educação e as possíveis contribuições da ciência psicológica às finalidades das práticas educativas. Ainda nesta seção, são contempladas as diversas ações que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares, no âmbito deste modelo de atuação. Na seção seguinte, apresenta-se um panorama internacional da Psicologia Escolar, fazendo uma síntese de como está sendo compreendida e desenvolvida em outros países. Encerrando o capítulo, apresenta-se o estado da arte sobre a atuação da Psicologia Escolar no contexto da Educação Superior, tanto internacionalmente quanto no contexto brasileiro.

ORIGEM E CONSOLIDAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR

O Advento da Psicologia Escolar no Mundo e no Brasil.

Uma revisão ainda que breve sobre a história da Psicologia Escolar no mundo aponta para o reconhecimento, nos mais diferentes países, de várias iniciativas que contribuíram para o surgimento e consolidação da área. Em relato histórico voltado à compreensão da evolução mundial da Psicologia Escolar, Oakland e Stenberg (1993) apontam que nos 50 anos que seguiram ao nascimento da Psicologia científica – em 1879, na Alemanha, com Wundt e a criação do primeiro laboratório de Psicologia – houve um grande crescimento desta área de conhecimento e

também da Psicologia Escolar, especialmente nos países da América do Norte e da Europa Ocidental.

Segundo Correia e Campos (2004), os primeiros trabalhos nos quais se reconhece uma Psicologia preocupada com o processo educativo são os de Francis Galton, Alfred Binet e James Castell, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos, respectivamente. Em 1886, Galton criou em Londres o primeiro laboratório de psicometria, dedicado ao estudo das diferenças individuais entre alunos a partir da mensuração de suas capacidades mentais. Tendo transitado pela biologia, estatística, psicologia experimental e pelos testes psicológicos, o principal objetivo de Francis Galton era medir a capacidade intelectual das pessoas buscando comprovar sua determinação hereditária (Patto, 1999). Galton acreditava que as aptidões humanas eram herdadas, o que o levou a se preocupar com as diferenças individuais, assumidas por ele como sendo de origem biológica, e com a identificação dos mais e menos aptos em virtude de tais diferenças.

Por sua tentativa de estimar o nível intelectual das pessoas, Galton pode ser considerado o precursor dos testes psicológicos, apesar de ter sido somente em 1905, na França, com Binet e Simon, que se deu a construção da primeira escala métrica de inteligência infantil, voltada à classificação das crianças de acordo com sua capacidade mental. O desenvolvimento dessa escala decorreu de preocupações com o diagnóstico e a educação de crianças que apresentavam dificuldades para aprender e se pautava na intenção de orientar programas especiais com objetivo de favorecer o crescimento e progresso dessas crianças.

Em 1916, a escala Binet-Simon foi modificada nos Estados Unidos, o que favoreceu ainda mais a divulgação e aceitação do trabalho com testes psicológicos. Também neste país é que se atribuiu a James Castell, aluno de Galton, a criação do termo “testes mentais” para designar os instrumentos de medida que possibilitam comparar as capacidades das pessoas em diferentes domínios (Correia & Campos, 2004).

Na medida em que a psicometria ia ao encontro das necessidades de entender as diferenças existentes entre as pessoas e de explicar as dificuldades de algumas crianças para aprender, o uso de testes psicológicos se difundiu e ganhou reconhecimento. Os testes passaram a ser largamente utilizados nas escolas para seleção e classificação dos alunos, respaldando a separação entre os bons e maus alunos, os aptos e não aptos, os capazes e incapazes, os normais e anormais. Tanto é assim que Oakland e Stenberg (1993), em menção a dados de pesquisa sobre o trabalho da Psicologia no ano de 1948, dizem que “na maioria dos países, os psicólogos escolares eram responsáveis pelo diagnóstico de crianças excepcionais para identificar e tratar várias dificuldades educacionais” (p. 16).

Diante do apresentado, constata-se que o surgimento da Psicologia Escolar, internacionalmente, esteve atrelado ao desenvolvimento e aplicação de testes psicológicos voltados à investigação das condições mentais ou intelectuais dos alunos como forma de identificar aqueles que apresentavam dificuldades específicas e, portanto, demandavam intervenções diferenciadas,

adaptações. Conforme resumem Correia e Campos (2004), “o grande sucesso da psicometria indica a perspectiva assumida pela Psicologia Escolar, desde o seu nascimento, da identificação com um modelo de aplicabilidade técnica voltada para a classificação, seleção e adaptação dos indivíduos” (p. 140).

Em sua articulação inicial com a Educação, a Psicologia, entre outras áreas do conhecimento, contribuiu para camuflar as desigualdades sociais, historicamente construídas, sob o argumento de desigualdades pessoais, biologicamente determinadas (Patto, 1999). A produção da Psicologia no mundo ocidental esteve influenciada pelo controle ideológico de uma classe dominante, tendo a Psicologia Escolar carregado esta influência ao longo de seu desenvolvimento.

No contexto brasileiro, os rumos tomados pela Psicologia Escolar seguiram aqueles que a caracterizaram mundialmente, ou seja, marcado pela psicometria. A presença da Psicologia Escolar no Brasil pode ser identificada desde os tempos coloniais, época em que já haviam preocupações com fenômenos psicológicos que participam do processo educativo (Antunes, 2003, 2007, 2008; Correia & Campos, 2004; Cruces, 2003). Entretanto, neste período, só é possível fazer referência a ideias psicológicas, uma vez que ainda não eram desenvolvidas pesquisas e investigações que expressassem preocupação com a produção de conhecimento científico.

Apesar da existência de tais ideias no período colonial, a aproximação inicial da Psicologia com a Educação, no Brasil, é associada à preocupação com o estudo de métodos de ensino e processos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento, no contexto das faculdades de Medicina e de Direito que se estabeleceram no país após a transferência da corte portuguesa. Estas faculdades tinham a responsabilidade de formar os quadros administrativos do país e foram nelas que se reuniram os primeiros cientistas brasileiros, principalmente médicos, leitores da produção científica europeia.

Neste período, a Medicina ocupou importante papel na sociedade brasileira, de forma que na segunda metade do século XIX “o campo educacional emerge como campo conformado pelo discurso médico, uma vez que os médicos passam a definir regras para a organização e funcionamento da educação escolar” (Zucoloto, 2007, p. 138). Sobre a influência da Medicina nas questões educacionais, Patto (1999) complementa dizendo que os primeiros especialistas a se ocuparem dos casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos que transferiram dos hospitais para as escolas o conceito de anormalidade vinculado aos loucos. “As crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (Patto, 1999, p. 63).

Um importante desdobramento da ação da Medicina sobre a Educação foi a geração do fenômeno descrito como *medicalização da sociedade* (Zucoloto, 2007), que se refere ao compromisso da Medicina e do Estado com a higienização das cidades e das populações em decorrência do reconhecimento de que a ordem e o progresso sociais dependiam da construção de

conceitos, regras de higiene, normas de moral e prescrição de comportamentos aceitos socialmente. Em defesa da higiene mental escolar criaram-se redes de clínicas psicológicas e de orientação infantil focadas em corrigir os desajustamentos das crianças. Estas clínicas serviam às escolas por meio do diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Acerca da influência médica na compreensão dos fenômenos educativos, Collares e Moysés (1994) a descrevem muito apropriadamente indicando que a medicalização é uma tentativa de encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas de origem eminentemente social e política. Transformavam-se, assim, questões não-médicas em questões médicas; centrava-se o processo saúde-doença no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, o que, entre outros desdobramentos, fez com que o diagnóstico da não-aprendizagem fosse atribuído ao sujeito individual - o aluno -, ou no máximo à sua família.

O que se denominou de modelo médico de atuação em Psicologia Escolar, corresponde, então, à prática psicológica pautada em concepções deterministas e reducionistas que camuflam problemas sociais, historicamente construídos, através da atribuição de causas individuais. Em vez de uma compreensão multideterminada sobre os fenômenos humanos e as dificuldades de aprendizagem, o modelo médico adotado pela Psicologia Escolar centrava-se em aspectos orgânicos individuais para explicar as diferenças entre as pessoas. Como bem lembra Patto (1999), “hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas” (p. 67).

Dessa forma, as explicações para as causas das dificuldades de aprendizagem e para o rendimento desigual entre os alunos tiveram como contribuição principal os instrumentos de avaliação das aptidões. Muitos foram os profissionais da Psicologia que, a exemplo dos médicos, se empenharam em desenvolver e aplicar instrumentos de medidas com a intenção de verificar o quanto uma pessoa era mais apta do que outra. Desconsiderando as influências ambientais e relacionais que agem sobre o desenvolvimento humano, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram, desde então, a fazer parte de seu cotidiano. Conforme destacam Guzzo e Wechsler (1993), os serviços psicológicos brasileiros priorizavam a avaliação da prontidão escolar, a organização de classes especiais, o diagnóstico e encaminhamento para serviços especializados, contribuindo para que se constituísse “uma atuação marcadamente remediativa com nuances do modelo médico dentro da situação escolar” (p. 43).

Diante do exposto, evidencia-se que a entrada da Psicologia na Educação se deu mediante a preocupação com os problemas apresentados por alunos que demonstravam dificuldades para aprender e não se adequavam às expectativas das escolas. Estas últimas, por sua vez, baseavam-se em um modelo ideal de aluno segundo o qual todas as crianças, submetidas a condições iguais de ensino, deveriam aprender da mesma forma e no mesmo ritmo. Com base nesse modelo, supunha-se que os alunos que tinham dificuldade para aprender não tinham as condições intelectuais

necessárias para tal aprendizado, uma vez que foram submetidos a um ensino padrão, igualmente oferecido a todos. Estes alunos, portanto, apresentavam alguma deficiência que devia ser identificada e tratada. Abriam-se, assim, portas para a inserção da Psicologia nas escolas, a qual se vinculou a objetivos de corrigir e adaptar à escola o aluno portador de um problema de aprendizagem (Correia & Campos, 2004; Tanamachi, 2000). Para efetivar esta adaptação o psicólogo lançava mão, essencialmente, da avaliação psicológica por meio de recursos psicométricos, tida como função do psicólogo. A esse respeito Campos e Jucá (2003) afirmam que

a adoção dos instrumentos psicológicos de classificação no interior das instituições educativas se encontra, no nosso país, na origem do que se conhece como a Psicologia Escolar e Educacional. Tais procedimentos refletiam a migração, para o interior da escola, do modelo clínico de atuação e do seu instrumental. (p. 39)

É nesse contexto adaptacionista e de correção que se deu a emergência da figura do psicólogo escolar, convocado à escola para resolver dificuldades escolares e propor métodos especiais de educação, tentando ajustar os alunos aos padrões de normalidade aceitos socialmente. O modelo de atuação inicial da Psicologia Escolar, até o fim da década de 70, prezou pelo diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, encarando-os como fenômenos individuais, de origem orgânica. Por ser assim, a aplicação do modelo médico de intervenção na escola conduziu à psicologização do espaço escolar, uma vez que atribuía ao próprio aluno a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e isentava outras instâncias e profissionais das suas responsabilidades educativas (Campos & Jucá, 2003; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003; Tanamachi, 2000; Yazlle, 1997).

Ao focalizar a origem dos problemas escolares nos alunos, ou em suas famílias, como veio a ocorrer, e ao desconsiderar que os problemas de aprendizagem podem ser gerados pelo sistema de ensino, a Psicologia Escolar assumiu uma posição bastante reducionista acerca das diversas questões que participam da dinâmica escolar. Ainda que se reconheça positivamente a preocupação com os alunos que, por alguma razão, não aprendiam, não se pode negar que esta preocupação estava pouco vinculada ao direito de todos à educação e a uma aprendizagem promotora do desenvolvimento global e das potencialidades de cada um. Ao contrário, o foco da atuação da Psicologia Escolar, nesta época, estava em minimizar as dificuldades e deficiências dos alunos e adaptá-los ao padrão ideal desejado pelas instituições escolares. Em vez do respeito e da convivência com a diferença e a diversidade, a preocupação estava direcionada para sua eliminação e para a homogeneização do público escolar.

O advento da Psicologia Escolar no Brasil, assim como no mundo, fundamentou-se em um modelo essencialmente psicométrico e clínico que privilegiava o olhar sobre as características e limitações dos indivíduos e pouco se detinha sobre os condicionantes sociais e às relações dialéticas que participam do amplo e complexo processo educativo. Tendo se expandido com base em um modelo médico de atuação, focado em questões individuais, a Psicologia Escolar se deparou

com a dificuldade de responder, coerentemente, às necessidades da Educação e de contribuir efetivamente para que esta cumprisse seu papel social e transformador.

Diante do reconhecimento de que na qualidade de técnico no interior da escola, aplicador de instrumentos de segmentação, o psicólogo escolar tinha poucos elementos para conhecer e analisar sistemicamente o contexto de trabalho no qual estava inserido, pesquisadores e profissionais da Psicologia Escolar passaram a criticá-la e a buscar novas formas de intervir. Instalou-se, assim, um importante período de reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar, bem como sobre a formação, e de busca de alternativas diferenciadas de fazer Psicologia. Dada a relevância dessas críticas à trajetória da área e à sua contínua construção, a seção seguinte pretende evidenciar os principais aspectos que contribuíram para a revisão e reformulação do modelo de atuação em Psicologia Escolar no Brasil.

A Revisão Crítica em Psicologia Escolar e seus Desdobramentos.

Conforme apresentado na seção anterior, a trajetória inicial da Psicologia Escolar foi essencialmente marcada pelo psicodiagnóstico e pela avaliação psicológica, atividades consideradas próprias dos psicólogos inseridos no contexto educacional e respaldadas por uma perspectiva individualizante. De posse do instrumental da psicometria, os profissionais da área desenvolviam suas atividades buscando entender os problemas escolares e fornecer as orientações básicas que pudessem solucioná-los. Tais atividades eram orientadas, sobretudo, por concepções que desconsideravam a influência de uma diversidade de fatores – sociais, econômicos, ideológicos, políticos, institucionais, relacionais, entre outros –, para além dos atribuídos ao próprio sujeito, ao aluno. Em decorrência dessa visão acrítica acerca da complexidade que é característica da realidade educativa, as ações dos psicólogos escolares pouco contribuíam para transformar o cotidiano das escolas.

Ao final dos anos 70 e início da década de 80, instalou-se no mundo e no Brasil um forte movimento de crítica a este modelo de atuação em Psicologia Escolar que tinha como argumento central o reducionismo e a desconsideração dos fatores sociais e intraescolares na análise dos problemas que transcorrem no espaço educativo. No Brasil, o trabalho de Maria Helena Souza Patto (1981, 1984) é considerado um marco histórico na trajetória da Psicologia Escolar por ter evidenciado que o fracasso escolar, termo adotado para designar as inúmeras formas de não aprendizagem, em vez de ser um fenômeno exclusivamente relacionado a deficiências e limitações do próprio aluno, era muito mais uma estratégia de manutenção da estrutura socioeconômica vigente. Diante dos estudos feitos pela autora, muitas reflexões e questionamentos incidiram sobre a atuação em Psicologia Escolar que até então desconsiderava a influência de um conjunto de fatores implicados nos problemas escolares.

Na opinião de Tanamachi (2000), a atuação pouco crítica em Psicologia Escolar decorre de concepções que historicamente orientam o trabalho da área, as quais camuflavam a verdadeira

realidade dos problemas educacionais por estarem “ideologicamente comprometidas com o *status quo* científico da Psicologia, bem como da Educação” (p. 79). Nessa direção, a revisão da atuação dos psicólogos escolares precisava passar pela compreensão da origem do pensamento psicológico em sua relação com as demandas sociais oriundas do desenvolvimento do capitalismo e sua ideologia dominante, pois que a construção científica em Psicologia, bem como em diversas áreas do conhecimento, não é independente de motivos políticos e ideológicos.

Tendo em vista o entrelaçamento entre a ciência e as contradições e incoerências que fazem parte da sociedade, Malheiro e Nader (1987), na década de 80, insistiam que nenhum pensamento, ideia ou reflexão eram neutros, de forma que “o conhecimento científico concretiza-se como práticas científicas ligadas a uma prática ideológica determinada, no interior da qual os conhecimentos são produzidos, transmitidos, apropriados, sancionados e aplicados” (p. 9). No caso da Psicologia, a direção que a produção científica e a intervenção da área tomaram atrelavam-se à manutenção de uma estrutura socioeconômica segmentada e serviam para validar práticas de discriminação, exclusão e dominação. Refletindo sobre as influências ideológicas no desenvolvimento da Psicologia, e da Psicologia Escolar especificamente, Meira (2000) ressalta que

a tese da existência de compromissos ideológicos muito bem definidos pode ser claramente comprovada através da análise histórica da produção teórica em Psicologia, que indica uma tendência hegemônica de desconsideração, por vezes completa, das desigualdades sociais e, concomitantemente, uma acentuada preocupação com a construção de teorias e técnicas dirigidas principalmente à adaptação social dos indivíduos. (p. 48)

É, então, diante do reconhecimento de que os profissionais da Psicologia Escolar precisam ter clareza das influências políticas e ideológicas que agem sobre suas escolhas e práticas e da necessidade de se comprometerem com uma atuação efetivamente vinculada à democratização da Educação, que se instalou um movimento de crítica e de revisão acerca do trabalho desenvolvido pela área. As necessidades de superação dos determinismos que caracterizaram a trajetória da Psicologia Escolar e de adoção de compreensões mais abrangentes acerca da Psicologia e da Educação são os principais pontos envolvidos nesse movimento. A Psicologia Escolar, representada por seus pesquisadores e profissionais, se envolveu, então, em intensas reflexões e discussões acerca de ideias e práticas que ao longo do tempo foram se consolidando como características da área sem, contudo, provocarem mudanças significativas frente aos dilemas e problemas escolares.

Entre os aspectos que foram objeto de análise nesse movimento incluem-se, essencialmente, a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar e a atuação profissional no contexto educativo, conforme evidenciam pesquisas, estudos e relatos publicados nas últimas décadas (Almeida, 2003; Campos, 2007; Del Prette, 2001; Guzzo, 1999b; Machado & Proença, 2004; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Marinho-Araújo, 2009b; Martínez, 2005b; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000; Wechsler, 1996). As

pesquisas desenvolvidas a partir das questões levantadas no movimento de revisão da formação e da atuação em Psicologia Escolar versavam sobre o fracasso escolar, a identidade profissional do psicólogo escolar, a escolarização de crianças especiais, a formação e atuação profissional em uma perspectiva crítica, a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem, entre outros temas.

Os resultados das pesquisas e análises realizadas evidenciaram, entre outros aspectos, que existe um consenso de que cabe ao psicólogo escolar contribuir para melhorar a qualidade e eficiência do processo de ensino-aprendizagem como forma de promover, nos mais diferentes espaços educativos, o desenvolvimento dos sujeitos; mas não há, entretanto, uma unidade em relação às concepções sobre como intervir nesse processo e quais procedimentos e instrumentos utilizar (Correia & Campos, 2004). Dada a diversidade de concepções e teorias acerca do mundo, do homem e dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, têm-se, igualmente, práticas bastante diversificadas que se propõem a promover o desenvolvimento humano.

Nessa direção, Almeida (1999) apontou que o redimensionamento das práticas em Psicologia Escolar deveria passar, obrigatoriamente, pela revisão e atualização do campo teórico-conceitual, pois, segundo ela, “muitos psicólogos, por não terem clareza e lucidez suficientes sobre os determinantes filosóficos-ideológicos de determinadas teorias psicológicas, adotam práticas de intervenção educativas paradoxalmente contraditórias com o referencial teórico que estes mesmos psicólogos dizem seguir” (p. 63). O conhecimento, a análise e a apropriação do psicólogo escolar em relação às teorias psicológicas e as bases histórica, filosófica e epistemológica que as sustentam, direcionam sua prática, de maneira que esta será mais adequada ao contexto educativo quanto maior for a clareza do profissional em relação a tais bases.

Um importante ponto discutido no seio do movimento de crítica à Psicologia Escolar é, portanto, o reducionismo presente em teorias psicológicas que, baseando-se em uma concepção de homem naturalizada e fortemente biologizante, respaldavam o trabalho profissional. Desconsiderando a influência do meio sobre o homem e a ação deste sobre o seu entorno, as teorias psicológicas simplificavam o entendimento de como as pessoas se desenvolvem e contribuíram para que fatores biológicos e neurológicos fossem vistos como determinantes na gênese das dificuldades escolares. O aprendizado e principalmente o seu oposto, a não aprendizagem, eram explicados por causas centradas no próprio sujeito aprendiz em detrimento das práticas sociais e escolares que favorecem ou dificultam o sucesso escolar, levando as crianças com dificuldades a serem vistas como deficientes.

Nessa direção, Meira (2000) ressalta que “o processo de culpabilização do aluno, pela via da patologização dos problemas escolares, tem se fundamentado ao longo de nossa história em variadas abordagens teóricas que, por mais diferentes caminhos, expressam a mesma desconsideração pelas múltiplas determinações da Educação” (p. 53). Conforme alerta esta autora, adotar o discurso do compromisso da Psicologia Escolar para com a transformação exige a vinculação a uma consistente base teórica e filosófica que dê conta de concretizar essa

transformação. Guzzo (1999a) acrescenta, ainda, que a ênfase nesse modelo individualizante e patologizante de atuação é influenciada pelo tipo de formação recebida pelos psicólogos, a qual desprivilegia áreas de atuação institucionais e comunitárias e contribui para manter o foco nos sujeitos individuais sem, entretanto, responder satisfatoriamente às demandas do contexto escolar.

Corroborando essa ideia, Conoley e Gutkin (1995) dizem que os programas de formação centram-se quase que totalmente nas habilidades práticas mais apropriadas para trabalhar individualmente com crianças e, portanto, exploram longamente a avaliação e os processos clínicos em detrimento da psicologia social, do desenvolvimento organizacional, das influências sociais, entre outros tópicos. “É uma ciência com raízes históricas em teoria da personalidade, avaliação, diagnóstico, e tratamento de desordens mentais, fornecendo pouco ou nenhuma orientação para aqueles interessados em iniciar uma mudança organizacional” (Conoley & Gutkin, 1995, p. 210). Observa-se que não se trata da Psicologia não ter um corpo sólido de conhecimentos que possa subsidiar a atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva mais ampla e menos individualizada, mas, sim, do interesse principal da área estar focado nos problemas dos indivíduos em vez da interação com o contexto dinâmico no qual as pessoas estão inseridas.

A revisão crítica em Psicologia Escolar culminou, então, com a ressignificação da atuação profissional e, necessariamente, da formação que a sustenta, as quais deveriam passar pela apropriação de referenciais teórico-metodológicos que valorizassem a influência de múltiplos elementos na conformação dos problemas escolares; reconhecessem a dimensão histórica da realidade sobre a qual se intervém e o papel das interações sociais; e privilegiassem ações coletivas que contem com a participação dos diferentes atores que fazem parte do espaço educativo, assegurando a especificidade de cada um.

Com o passar dos anos, sob o compromisso de redirecionar a trajetória da Psicologia Escolar no Brasil, reflexões, estudos e experiências profissionais foram subsidiando a revisão da área de maneira a dar contorno a uma nova formação e atuação profissional, as quais buscavam não mais se coadunar “à descontextualização e fragmentação do indivíduo, à naturalização dos fenômenos do desenvolvimento humano, à negação do caráter histórico-cultural da subjetividade, à tentativa de ‘psicologização’ no cenário educacional” (Araújo, 2003, p. 9). Os psicólogos escolares passaram a buscar uma atuação menos psicologizante, individualizada e focada na adaptação do aluno à escola, pois reconheceram que tal prática acabava por contribuir para a marginalização e a exclusão de uma parte dos alunos que não recebia as intervenções adequadas e necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Dada a relevância deste movimento de crítica na trajetória da Psicologia Escolar, uma vez que significou a ruptura com um modelo ineficaz, Patto (1999) o reconhece como sendo “um marco nesta mudança importantíssima de enfoque, após tantos anos de predomínio em buscar as causas das dificuldades de aprendizagem escolar nas características psicossociais do aprendiz” (p. 152).

Com o objetivo de ilustrar o direcionamento que as experiências profissionais e pesquisas desenvolvidas pela Psicologia junto à Educação têm tomado em decorrência dessa revisão crítica em Psicologia Escolar, a próxima seção traz os principais aspectos que vêm direcionando a atuação na área e contribuindo para dar-lhe uma formatação diferente e inovadora em relação àquela que historicamente se desenvolveu.

Para Além da Crítica, o Estabelecimento de uma Nova Psicologia Escolar.

Na introdução do livro de sua autoria, *Exercícios de Indignação*, composto por textos que ilustram sua preocupação com os absurdos, paradoxos e injustiças que permeiam a escola, Patto (2005) faz uma breve crítica às políticas educacionais propostas com o objetivo de melhorar a formação escolar e as intervenções da Psicologia na Educação. Sobre estas últimas, apesar de dizer que “impressiona a permanência de teorias normatizadoras e de práticas classificadoras que zelam pela permanência do *status quo*” (pp. 11-12), reconhece que nem tudo foi desolação, pois mudanças reais e significativas se concretizaram na atuação da Psicologia nas escolas.

Se, por um lado, existem psicólogos escolares mergulhados em ideias e práticas que reforçam a classificação, normatização e estigmatização dos alunos, herança da atuação histórica da Psicologia Escolar, por outro, profissionais e pesquisadores têm investido em propostas e ações baseadas na compreensão histórica, social e relacional dos fenômenos escolares; em concepções não deterministas de desenvolvimento, de aprendizagem e de avaliação educacional; em opções coletivas e menos individualizadas de intervenção.

Em determinado momento foi indispensável à Psicologia Escolar se deparar com indicações contundentes do que não lhe cabia e do que não era responsabilidade dos psicólogos escolares. Entretanto, o desafio que tem sido assumido, contemporaneamente, é o de propor e experimentar novas possibilidades de intervenção, ainda que estas estejam misturadas a práticas tradicionais, conforme aponta Cruces (2003) ao lembrar que “convivem, lado a lado, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras e atuações permeadas pela visão curativa e individualizada” (p. 27).

A coexistência de modelos tradicionais e inovadores indica, inicialmente, a necessidade de maior investimento em prol da transformação da Psicologia que se faz nas instituições educativas, mas representa, também, o resultado de um processo persistente de autocrítica, análise, desconstrução, revisão e inovação, tanto individuais quanto coletivas. Em virtude da reformulação das estratégias dos cursos de formação e dos novos modelos de atuação que vêm sendo desenvolvidos pelos psicólogos inseridos em espaços educativos, Maluf (2003) defende com veemência a tese de que a “Psicologia Escolar está entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas, que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas sobretudo na década de 1980” (p. 137). É preciso, entretanto, evidenciar essas ações, pois mais do que apontar os aspectos sobre os quais recaem as críticas à atuação em Psicologia Escolar é

essencial indicar aqueles que, mesmo de forma não homogênea, estão em emergência e trazem indicadores que são potencialmente orientadores para a consolidação dessa nova fase em Psicologia Escolar.

Dada a relevância dessas novas ações na trajetória da Psicologia Escolar e na sua consolidação como campo de atuação, de pesquisa e de produção de conhecimento (Martínez, 2005, 2007, 2009, 2010; Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a), a presente seção indica as principais diretrizes que norteiam, atualmente, a atuação na área. Partindo principalmente da revisão da literatura produzida na última década no Brasil, pretende-se evidenciar os aspectos mais relevantes que têm caracterizado um novo modelo de atuação, em consonância com as discussões e reflexões atuais acerca do desenvolvimento da Psicologia Escolar.

Conforme já apontado anteriormente, a constituição da Psicologia Escolar se deu em atenção às crianças que apresentavam dificuldade para aprender e por essa razão demandavam intervenção que atenuasse ou corrigisse a referida dificuldade. Assim, a atuação inicial dos profissionais da Psicologia tinha por base ações de caráter remediativo que buscavam minimizar um problema que já estava instalado, tanto que a ideia original do psicólogo na escola associou-se a de um profissional convocado para tratar de problemas (Maluf, 1994). Diante das críticas de que as práticas individualistas e psicologizantes, baseadas em procedimentos curativos, não atendiam adequadamente as necessidades das escolas, esforços foram feitos no sentido de conferir à atuação da Psicologia Escolar um caráter mais preventivo.

Comumente, a noção de prevenção é relacionada à ação de se antecipar a determinado fenômeno com o objetivo de evitar que ele ocorra; todavia, a perspectiva preventiva na atuação em Psicologia Escolar busca superar a visão de adaptação. Segundo Guzzo (2001, 2003), o desenvolvimento de práticas preventivas implica alterar a ótica sob a qual o desenvolvimento das crianças, e do ser humano de forma geral, tem sido compreendido, ou seja, é preciso modificar a ênfase do fracasso para o sucesso, do distúrbio, das dificuldades, das doenças e dos problemas para a saúde, as competências e a qualidade de vida. Trata-se, nesta perspectiva, de “construir a saúde em vez de contra-atacar a doença – prevenir em vez de curar” (Guzzo, 2003, p. 174).

Sobre o entendimento da atuação preventiva, Marinho-Araújo e Almeida (2005a) esclarecem que o conceito de prevenção não se refere ao ajustamento e adequação de situações e comportamentos inadequados ou problemáticos a padrões aceitos socialmente. Diferentemente desse posicionamento de controle social exercido a partir da padronização de comportamentos e atitudes, espera-se que o psicólogo escolar, em sua atuação preventiva, evidencie as contradições e incoerências entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos que participam desse contexto oportunizando efetivos processos de conscientização aos sujeitos envolvidos (Araújo, 2003).

Priorizar a perspectiva preventiva no trabalho da Psicologia com a Educação implica desenvolver ações junto aos profissionais da instituição, contribuindo para a identificação dos elementos, pessoais e interpessoais, subjetivos, intersubjetivos e objetivos que contribuem ou

dificultam a consecução de seus objetivos educacionais. A ação preventiva deve se redirecionar para a compreensão e intervenção nas relações interpessoais que permeiam a construção do conhecimento, sendo que, para tanto, é preciso que o psicólogo escolar instrumentalize-se no sentido de estudar e entender as relações interpessoais como sendo sua unidade de análise, seu foco de atenção e de intervenção (Almeida, 1999; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Del Prette & Del Prette, 1996; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Sendo o homem um ser indiscutivelmente social, sua trajetória de desenvolvimento é resultado das interações que estabelece ao longo da vida, tanto com o meio físico quanto social. Assumir as relações interpessoais como *locus* privilegiado de intervenção em Psicologia Escolar significa reconhecer o papel singular que elas têm no desenvolvimento das pessoas e na construção de suas práticas. Por assim ser, quando se está orientado pela perspectiva preventiva e relacional de atuação em Psicologia Escolar parte-se do pressuposto de que não existem causas individuais para os fenômenos escolares e da vida, muito ao contrário, eles não são particulares, pois estão sempre imbricados em uma rede de relações. Dessa forma,

os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações sociais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que acontece entre os indivíduos, influenciando, recíproca e/ou complementarmente, como cada sujeito constitui-se enquanto tal. Para intervir na complexidade intersubjetiva presente nessas relações, o psicólogo deve fazer uma escolha deliberada e consciente por uma atuação preventiva sustentada por teorias psicológicas cujo enfoque privilegie uma visão de homem e sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais. (Araújo, 2003, p. 66)

Priorizar um posicionamento de caráter preventivo e relacional supõe que se crie um espaço de interlocução com os atores escolares - professores, coordenadores, direção e outros -, tendo como foco os aspectos objetivos e subjetivos dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003). Valorizar e oportunizar, intencionalmente, espaços interativos entre os sujeitos escolares conduz à circulação de opiniões, valores, angústias, desejos, incômodos e expectativas que direcionam a prática desses sujeitos e contribuem, ou não, para o sucesso do processo educativo. A interlocução entre os diferentes atores é uma estratégia que coloca em circulação os sentidos subjetivos por eles construídos, possibilitando-os reconhecer a relação existente entre a sua prática e os elementos que a determinam. A tomada de consciência dessa relação é que traz, então, a possibilidade de transformar intencionalmente suas ações.

Adotar um modelo de atuação relacional não implica abandonar por completo modalidades de intervenção que focalizem os sujeitos individuais, mas trata-se, sobretudo, de integrar a estas ações institucionais e coletivas direcionadas para a rede de relações que é a base dos processos pedagógicos e de gestão de uma instituição. Sob a precaução de não adotar um modelo médico-

individualizante, é um equívoco afirmar que o modelo de atuação preventivo e relacional abdica do olhar sobre os sujeitos individuais, pois é destes que advém o material de trabalho do psicólogo escolar. “Inserir a dimensão psicológica no interior das práticas educativas pressupõe articular questões de ordem dos sujeitos e das instituições, entrelaçando o individual com o coletivo” (Novaes, 2003, p. 132), sem abandonar o olhar e atenção ao sujeito individual. É como se, a todo momento, o psicólogo escolar tivesse que fazer um movimento dialético entre o que é da ordem do individual e do coletivo, buscando entender como estas duas instâncias se imbricam mutuamente e se reconstróem, ressignificando-se.

Diante do que foi exposto até o momento, percebe-se que a partir do movimento de crítica à atuação pautada em um modelo médico e patologizante, a Psicologia Escolar direcionou-se para um modelo preventivo e relacional. Este, por sua vez, abandonou a ênfase prioritária sobre o sujeito individual e deslocou sua atenção para a complexa rede de relações pessoais e institucionais que sustenta a dinâmica escolar. Essa mudança de perspectiva - do individual para o social, do particular para o coletivo, do micro para o macro - contribuiu para que se evidenciasse uma atuação de caráter muito mais institucional. Dessa maneira, “da imagem clássica do ‘profissional dos testes’ tem-se hoje o psicólogo interagindo e observando naturalmente os alunos, planejando ações com professores e pais, dinamizando as relações interpessoais na escola e na comunidade” (Guzzo, Almeida & Wechsler, 1993, p. 7).

Os caminhos estabelecidos para uma intervenção institucional em Psicologia Escolar, portanto preventiva e relacional, ancoram-se fundamentalmente em ações direcionadas à conscientização dos sujeitos escolares, de forma a favorecer nesses sujeitos uma lucidez acerca do seu papel profissional, funções e responsabilidades que os levem a assumir aquilo que lhes compete no âmbito das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Tomar consciência, entretanto, não é um processo individual e a parte do contexto no qual o sujeito está inserido; muito pelo contrário, é um processo que transcorre na interação dos sujeitos entre si e destes com o ambiente do qual fazem parte. Desta forma, para promover uma intervenção institucional relacional é preciso que o psicólogo escolar investigue e analise a instituição escolar como um todo, contribuindo para que as rupturas e reformulações levem, em última instância, a um redirecionamento das práticas dos profissionais (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Para proceder a uma análise e intervenção nas relações é preciso oportunizar situações nas quais os sujeitos conversem entre si, troquem ideias, evidenciem as contradições, defendam seu ponto de vista, critiquem escolhas, denunciem práticas incoerentes, expressem seus desejos, enfim, é preciso criar oportunidades para a circulação das vozes ou dos discursos que permeiam o contexto educativo. É importante salientar que a circulação dessas ideias não se dá naturalmente, como se fosse uma consequência automática da adoção do modelo institucional-relacional em Psicologia Escolar. Ao contrário, colocar ideias, princípios, valores, desejos e incômodos em

movimento em um contexto institucional, exige que se crie, intencionalmente, espaços que favoreçam tal movimento.

Constituir espaços oportunos à circulação do discurso exige, por sua vez, que o psicólogo escolar desenvolva uma competência que é própria da especificidade do suporte psicológico na educação: a atitude de escuta clínica (Almeida, 1999; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a). À medida que o discurso é posto em circulação, compete ao psicólogo escolar ouvi-lo e fazer uma leitura crítica e reflexiva do discurso institucional e do sofrimento psíquico dos sujeitos.

Kupfer (2004) esclarece que a circulação dos discursos oportuniza a oxigenação das ideias e traz a possibilidade de transformação. Se, por um lado, o discurso tende a reproduzir repetições e cristalizações como tentativa de evitar a mudança, por outro, existem manifestações, expressas em falas de sujeitos, que evidenciam tentativas de mudar o que está cristalizado. Ainda que existam padrões, rotinas e práticas já instituídos, às vezes emergem vozes que evidenciam a inadequação do que está posto e a necessidade de mudança; o psicólogo escolar deve estar atento ao que se repete mas, acima de tudo, ao que está emergindo como novo. “É exatamente como ‘auxiliar de produção’ de tais emergências que um psicólogo pode encontrar seu lugar” (Kupfer, 2004, p. 59). Diante dessas vozes que emergem, cabe ao psicólogo escolar estar em posição de escuta clínica das “vozes institucionais”, o que lhe possibilitará entender e analisar criticamente os aspectos objetivos e subjetivos que participam da dinâmica escolar.

Importante ressaltar que escuta clínica não é utilizado como sinônimo de atuação clínica, àquela que caracterizou o trabalho inicial em Psicologia Escolar. Defender a escuta clínica psicológica não significa defender a aplicação do modelo clínico-terapêutico na Educação, mas lançar mão de uma competência específica do saber psicológico que se ancora sob uma formação teórica adequada por parte do psicólogo escolar e a uma forma ética de agir e de pensar. Conforme destaca Almeida (1999), “o psicólogo renunciou não somente ao modelo clínico, mas também à atitude clínica e à sensibilidade da escuta” (p. 66), que devem ser próprias da atuação psicológica na escola. A autora complementa dizendo que mesmo que se privilegie uma ação preventiva em Psicologia Escolar não se pode, “*a priori* e preconceituosamente, rejeitar os ensinamentos e a experiência acumulada do modelo clínico” (p. 68) negando toda uma construção científica que dá sustentação ao trabalho psicológico.

A escuta clínica psicológica em um contexto institucional é de natureza ativa e tem como marca a intencionalidade da transformação, por acreditar que o encontro de sujeitos subjetivamente implicados e envolvidos com aquele contexto produz novos sentidos, instaura uma rede diferenciada de interações e muda os rumos das ações pessoais e institucionais. A ênfase da escuta clínica está, portanto, na sensibilidade aos discursos institucionais, os quais expressam fenômenos subjetivos e intersubjetivos que são constituintes do modo singular como cada contexto educativo e

os sujeitos ali inseridos assumem suas responsabilidades, conduzem suas ações e se envolvem com os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Diante do que foi apresentado até o momento, fica explícito que o afastamento em relação à postura adaptativa e corretiva fez com que a Psicologia Escolar buscasse uma atuação de caráter preventivo e relacional que se sustenta muito mais em parâmetros de sucesso do que de fracasso. Ao contrário da cultura do fracasso que tende a responsabilizar e culpar o próprio aluno pelas dificuldades que vivencia, acentuando suas limitações e deficiências, a cultura do sucesso escolar privilegia as potencialidades e possibilidades em vez dos problemas e dificuldades, focaliza as diferentes alternativas individuais e coletivas de superação das adversidades, valoriza as diferenças, a heterogeneidade e a diversidade de formas de aprender, pensar e estar no mundo. Nesse sentido, a Psicologia Escolar tem buscado consolidar uma atuação que se baseia em crescimento e sucessos dos atores escolares em contraponto à ênfase em problemas e dificuldades. (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009, pp. 658-659)

É importante destacar que a orientação para o sucesso escolar está estreitamente vinculada à responsabilidade e ao compromisso da Psicologia Escolar com a promoção do desenvolvimento, seja ele individual, coletivo ou institucional. A esse respeito, Guzzo (1996, 2001) pontua que a atuação essencialmente preventiva em Psicologia Escolar, comprometida com a potencialidade da educação no que compete a formação das pessoas - de cidadãos - traz em si a adoção de uma abordagem teórica do desenvolvimento humano. Dessa maneira, a intervenção institucional, preventiva e relacional, proposta contemporaneamente pela Psicologia Escolar, está direcionada para reformulações pessoais e institucionais que oportunizem, aos atores envolvidos, transformações e saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Em síntese, a finalidade das intervenções psicológicas no interior de uma instituição educativa é, sobretudo, a de promover o desenvolvimento e as potencialidades dos sujeitos em relação, sendo que para alcançar essa finalidade o psicólogo escolar precisa considerar tanto as questões individuais quanto as coletivas e institucionais. Para tanto, é necessário criar um espaço de interlocução e de escuta que se detenha aos discursos que circulam naquele contexto específico e lhe conferem especificidades bastante particulares.

Com apoio nesta perspectiva institucional e relacional de atuação em Psicologia Escolar, o procedimento do Mapeamento Institucional surge como um recurso capaz de apreender as particularidades de cada contexto e orientar as intervenções a serem desencadeadas. O Mapeamento Institucional, conforme proposto por Araújo (2003), Araújo e Almeida (2003) e Marinho-Araújo e Almeida (2005a), é um exemplo de estratégia que favorece o conhecimento da instituição, sua missão, filosofia, princípios e concepções orientadoras, tanto em termos das convergências e coerências quanto de contradições e incoerências. Constitui-se como uma etapa inicial para as intervenções em Psicologia Escolar, dado que irá fornecer os subsídios necessários para a compreensão do cotidiano da instituição.

Referindo-se à história das instituições educativas e as diferentes maneiras de investigá-las, Sanfelice (2007) diz que em seu interior existe um quebra-cabeça a ser decifrado, de forma que, uma vez dentro delas, deve-se tentar descobrir o lugar de cada peça e o seu papel no conjunto. “Uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc) que agem e interagem entre si, ‘acomodando-se’ dialeticamente de maneira tal que daí resulte sua identidade” (p. 77). Assume-se, portanto, que é imprescindível que o psicólogo escolar invista em conhecer pormenorizadamente o contexto no qual está inserido, haja vista que este conhecimento lhe trará informações acerca das ideias, características e dinâmica próprias dessa instituição.

O Mapeamento Institucional, como um procedimento que promove acesso e aproximação a esse contexto, deve estar direcionado para a análise das influências ideológicas e filosóficas presentes na instituição; dos papéis, direitos, deveres e responsabilidades dos sujeitos e da instituição; das concepções dos profissionais que são subjacentes às suas práticas educativas e as orientam; da estrutura e dinâmica do trabalho pedagógico em termos de organização temporal e espacial; da dinâmica de gestão escolar expressa e a organização das relações funcionais entre os diferentes grupos; dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente quanto à concepção de aprender e ensinar (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Segundo Martínez (2007, 2009), um ponto especial do Mapeamento Institucional é permitir que o psicólogo escolar tenha contato com a subjetividade social da instituição, aquela que expressa as “concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, guardando uma articulada inter-relação com as subjetividades individuais dos indivíduos que constituem esse espaço social” (Martínez, 2007, p. 106). Voltar a atenção para a subjetividade social da instituição implica entender como se dá, neste contexto específico, a integração das configurações individuais e grupais e como estas se expressam no cotidiano escolar em termos de práticas, escolhas, organização e estrutura. Em consonância com a perspectiva institucional e relacional em Psicologia Escolar, que reconhece a importância das interações na construção das práticas sociais e profissionais, realizar um Mapeamento Institucional como forma de acessar a subjetividade social da instituição significa valorizar que esta se constitui a partir de um entrelaçamento dialético entre o individual e o social, o particular e o coletivo.

Ao ingressar num contexto educativo a primeira ação do psicólogo escolar deve ser, portanto, a de reunir informações que lhe possibilite conhecer esse contexto, realizar uma análise e diagnóstico das suas especificidades e, assim, traçar um plano interventivo. Sobre os possíveis instrumentos e procedimentos a serem adotados para realização do Mapeamento Institucional, Correia e Campos (2004) sugerem

desde conversas informais, entrevistas semidirigidas, até observações em pátios, corredores e salas de aula.... Enfim, nas situações que possibilitem o levantamento de informações a

respeito das relações e da influência destas na ‘dinâmica das salas de aula e da escola’ como um todo. (p. 166)

Sendo assim, o Mapeamento Institucional pode se realizar por meio: (a) da análise dos documentos institucionais (proposta pedagógica, regimento interno, organograma e outros documentos escolares), os quais serão objeto de leitura e análise crítica; (b) da inserção em práticas institucionalizadas, como reuniões, projetos e eventos oficiais; (c) da observação da rotina institucional e das relações que ali se estabelecem; e (d) do diálogo, ou entrevistas, com os atores escolares (Araújo, 2003; Correia & Campos, 2004; Marinho-Araújo, 2009a). A partir do exame, reflexão e integração das informações construídas nesse mapeamento, o profissional pode, finalmente, delimitar sua intervenção, a qual irá refletir a singularidade da instituição.

Cumpre destacar que o Mapeamento Institucional é um processo regular que continuamente irá subsidiar a intervenção do psicólogo escolar. Apesar de ter função primordial no desencadeamento das ações iniciais, a sua constante atualização é que permitirá que o trabalho desenvolvido esteja sempre em consonância com as necessidades institucionais, as quais são dinâmicas e estão em permanente transformação. Ademais, dada a adoção de um modelo relacional de intervenção, é certo que a realização do Mapeamento Institucional não se constitui, apenas, em um procedimento de coleta de informações; ele é, também, um instrumento de intervenção, já que movimenta as ideias e as relações institucionais e gera modificações no contexto.

Conforme apresentado nesta seção, as principais diretrizes que vêm orientando a atuação em Psicologia Escolar podem ser assim resumidas: a adoção de uma abordagem preventiva; a análise e intervenção direcionadas para as relações interpessoais; a promoção, intencional, de espaços de interlocução entre os diferentes atores e o desenvolvimento de uma escuta clínica psicológica direcionada para os aspectos intersubjetivos; a intervenção institucional voltada para conscientização dos papéis e responsabilidades dos sujeitos; a vinculação à perspectiva do sucesso escolar, à promoção do desenvolvimento e das potencialidades dos sujeitos. As diretrizes aqui apresentadas configuram-se como referências orientadoras do trabalho a ser realizado pelos psicólogos escolares, de maneira a dar-lhes uma conformação condizente com as críticas que foram postuladas à atuação inicialmente desenvolvida.

É importante ressaltar que apesar de acreditar que estas diretrizes sintetizam o que atualmente entende-se ser pertinente à atuação em Psicologia Escolar, é certo que outras diretrizes e abordagens que não foram aqui exploradas também podem orientar a atuação da área, renovando-a e oxigenando-a. A elucidação de diretrizes orientadoras da ação em Psicologia Escolar constituiu-se uma tentativa de evidenciar caminhos de intervenção para a área, mas não tem a pretensão de esgotar as inúmeras possibilidades de atuação que podem, e devem, se constituir ao longo da prática profissional.

O Perfil Profissional do Psicólogo Escolar e os Desafios à Formação.

As reflexões feitas acerca do estabelecimento de uma nova Psicologia Escolar apontam, também, alguns indicadores relacionados ao perfil dos psicólogos que estão envolvidos com a interface Psicologia-Educação. Inicialmente é preciso destacar que o termo perfil profissional está vinculado tanto à formação quanto a atuação. No primeiro caso, o termo se refere ao perfil de egresso, ou seja, está associado ao aluno que se deseja formar ao término do curso superior; já no segundo caso diz respeito à caracterização do profissional que se deseja para atuar no mercado de trabalho. Em ambos os casos o termo tem uma conotação prospectiva por trazer alguns direcionamentos, seja para promover a formação dos futuros profissionais seja para orientar a seleção, contratação e desenvolvimento das atividades profissionais. Tem-se, então, um perfil profissional de formação e um de atuação que, apesar de terem funções distintas, compartilham de uma base comum que garante identidade ao profissional.

Assim sendo, quando se fala em perfil profissional há que se considerar a forte conexão entre elementos da formação e da atuação, pois ele se constitui pelo entrelaçamento dinâmico e complexo entre a história pessoal do sujeito, sua trajetória de formação e de atuação e o reconhecimento social da profissão, que é distinta de outras profissões. Em relação ao perfil profissional de atuação, a formação inicial e continuada são importantes aspectos que o influenciam; contudo, ele se constitui por meio da articulação entre os processos de formação, as características e demandas da profissão, as relações de trabalho e a história de vida do sujeito, estando sempre vinculado a um momento social e cultural determinado (Araújo, 2003). Dessa maneira, quando se pretende definir um perfil profissional de atuação, como no caso do psicólogo escolar, há que se considerar a influência de todos esses aspectos, somados às demandas e necessidades sociais do momento histórico.

O desafio que se segue, portanto, é o de definir os elementos que irão compor um perfil condizente com as perspectivas que vêm sendo assumidas contemporaneamente pela Psicologia Escolar. Um olhar retrospectivo sobre a produção da área nas últimas décadas evidencia que a questão da formação, da identidade e do perfil profissional tem sido temáticas de interesse sobre as quais muitos pesquisadores, professores, instituições formativas e órgãos de classe têm se detido (Almeida, 2003; Campos, 2007; Del Prette, 2001; Gomes, 1999; Guzzo, 1999b; Jobim e Sousa, 1996; Joly, 2000; Maluf, 1994; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Martínez, 2005b; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002; Witter, 1996). Os apontamentos feitos por eles oferecem alguns indicativos sobre os aspectos e características desejados ao perfil do profissional do psicólogo escolar, conforme apresentado brevemente nesta seção.

Um primeiro aspecto constituinte da identidade do psicólogo escolar é a sua formação, a qual deve estar ancorada em uma base teórico-conceitual sobre a relação entre Psicologia e Educação, as teorias de desenvolvimento humano, as abordagens para o estudo e análise das relações sociais, discussões sobre o trabalho do psicólogo escolar, sua identidade e formação

(Araújo & Almeida, 2003). A formação deve perpassar, também, o estudo e discussão sobre metodologias de avaliação e de diagnóstico psicoeducacional, técnicas de apoio, dinâmica de grupo (Novaes, 2003).

Além dos conhecimentos atinentes ao desenvolvimento humano, à aprendizagem e aos processos educativos, a Psicologia Escolar como campo de formação, pesquisa e atuação profissional, incorpora, ainda, outros conhecimentos da Psicologia que são necessários para o sucesso do processo educativo. Conhecimentos de outros campos da Psicologia somam-se à Psicologia Escolar, como exemplifica Martínez (2003b): “muitos dos temas da Psicologia Organizacional integram-se na Psicologia Escolar como conhecimentos essenciais para o cumprimento de seu objetivo, tendo em conta a especificidade que as questões organizacionais assumem na escola na sua condição de um tipo de organização particular” (p. 109). Tanto a formação quanto a prática em Psicologia Escolar não devem estar isoladas das produções advindas dos demais campos da ciência psicológica.

Diante da necessidade de integrar conhecimentos dos diferentes campos da Psicologia, um desafio dos psicólogos escolares é não proceder a essa integração acriticamente, adotando as teorias e incorporando as metodologias sem realizar uma análise de sua pertinência aos fundamentos da Psicologia Escolar. É preciso que os psicólogos escolares avaliem a coerência entre as bases teóricas e conceituais sobre as quais se assentam esses conhecimentos, sob pena de incorrerem no mesmo problema que foi alvo de crítica na década de 80 e 90.

Ainda em relação à formação do psicólogo escolar, Guzzo (1996) alerta que é fundamental que, além de bem formado em Psicologia, este profissional também seja muito bem formado para atuar em contextos educacionais, o que exige, portanto, acesso e reflexão acerca das bases teóricas, filosóficas e políticas no campo da Educação. Tendo em vista os múltiplos elementos que agem sobre o espaço educativo e a diversidade de problemáticas que dele emergem, a Psicologia Escolar, solitariamente, pouco conseguirá contribuir para modificá-lo eficazmente. É necessário, portanto, que os psicólogos escolares exercitem a difícil prática da interdisciplinaridade na relação com as demais áreas de conhecimento e profissionais da educação. Segundo Maluf (2003),

o conhecimento que se servem esses profissionais, psicólogos escolares, é interdisciplinar porque inclui as noções da Psicologia que têm reflexo na Educação, a saber, da Psicologia geral, Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação. E inclui as noções das ciências educacionais que permitem a aproximação às complexas questões que definem o processo educacional, a saber, a Pedagogia, a Didática, a Filosofia da Educação. (p. 138)

Outro ponto importante na constituição do perfil profissional do psicólogo que irá atuar no contexto educativo é que tenha tido, ao longo de sua formação inicial, oportunidade de frequentar esse espaço e conviver com suas demandas, o que lhe oportuniza exercitar a relação entre a teoria e a prática, entre o conhecimento científico e a realidade diária (Guzzo, 1996). Em crítica a inserção

dos psicólogos no campo profissional a autora diz que, no Brasil, basta apresentar um diploma de conclusão de curso para que se obtenha automaticamente o registro profissional e o direito de exercer a profissão em qualquer área de atuação.

Para Guzzo (1996), esta é uma das grandes dificuldades enfrentadas pela Psicologia Escolar, pois, “mesmo que o aluno não tenha vivenciado nenhum estágio de formação nas escolas, por exemplo, ele pode ser contratado para trabalhar com crianças que tenham necessidades especiais e irá utilizar-se de modelos e abordagens não apropriados para a função” (p. 81). Dessa forma, é fundamental que durante a formação os futuros psicólogos tenham experiências nos contextos nos quais irão atuar, pois essa imersão irá suscitar inquietações, questionamentos e curiosidades que demandarão maior reflexão e aprofundamento em relação à prática, à teoria e à interlocução entre elas.

A imersão na prática, a reflexão sobre ela, a sua análise à luz do conhecimento psicológico e, no sentido inverso, o exame da produção teórica a partir dos indicadores advindos da prática são elementos constituintes da identidade do psicólogo escolar, uma vez que possibilitam a ressignificação e a reconstrução dos conhecimentos, bem como a transformação da realidade. Em relação a esse movimento dialético entre a ação e o conhecimento, Marinho-Araújo e Almeida (2005a, 2005b) sinalizam que tanto no processo de formação quanto de atuação em Psicologia Escolar é preciso proceder à reflexão sobre a prática, elemento chave para o desenvolvimento de ações planejadas e intencionais que fornecem condições efetivas de intervenção. As autoras apontam para a importância do desenvolvimento de uma habilidade reflexiva, a qual ocorre na e sobre a ação por meio da análise e interpretação das consequências, enquanto a ação ainda está sendo realizada, e um olhar retrospectivo e prospectivo sobre o ato concretizado.

A relevância do processo reflexivo por parte do psicólogo escolar decorre, entre outras razões, do fato de ser uma característica essencial ao desenvolvimento de competências, uma vez que este está ancorado na capacidade do sujeito em analisar a situação, em seus múltiplos determinantes, compreendê-la, tomar uma decisão e agir. A reflexão sobre a realidade, à luz dos conhecimentos científicos, dos saberes cotidianos, dos princípios éticos e dos valores pessoais, irá possibilitar ao profissional desencadear uma ação intencional, direcionada para os elementos que podem produzir uma modificação. Nessa direção,

tanto para aqueles que iniciam sua preparação profissional quanto para aqueles que, em circunstâncias distintas, já estão na prática e nela pretendem permanecer, o processo identitário, o perfil profissional, o desenho da abordagem formativa devem contemplar o papel da reflexão sobre a prática, fazendo surgir novos saberes. (Marinho-Araújo & Almeida, 2005b, p. 252)

Tendo em vista a dinamicidade e complexidade que caracterizam os processos e as relações profissionais nos dias atuais, a ação reflexiva como forma de analisar, compreender a situação e definir estratégias de intervenção, individuais ou coletivas, torna-se imprescindível para que os

profissionais consigam dar respostas rápidas, adequadas e satisfatórias a cada situação. A reflexividade é, portanto, um componente indispensável ao perfil profissional do psicólogo escolar e está em estreita ligação com o processo de desenvolvimento de competências, o qual tem contribuído para a preparação dos psicólogos escolares por oferecer condições de agir com segurança, foco e pertinência frente ao cenário instável e imprevisível do mundo do trabalho.

A competência a qual se faz referência quando se trata do perfil profissional do psicólogo escolar configura-se como um recurso que auxilia o profissional a se posicionar diante de eventos imprevisíveis, dominá-los com intencionalidade e segurança, e dar encaminhamentos adequados e satisfatórios para lidar com a situação (Araújo, 2003; Le Boterf, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b; Zarifian, 2003). Mas, a despeito do que se possa pensar, a competência não se limita ao domínio de determinado conhecimento ou técnica. Possuir conhecimentos, capacidades ou habilidades não significa ser um profissional competente, pois a competência está atrelada à mobilização dos recursos - conhecimentos, habilidades, saberes, atitudes, afetos, desejos, valores, princípios, posturas - em um contexto profissional e não simplesmente à sua aplicação (Le Boterf, 2003).

As competências, sejam elas técnicas, pessoais, sociais, relacionais, éticas ou políticas, são desenvolvidas pelo sujeito a partir da integração de um conjunto de recursos que ele possui e, então, não se expressam por uma habilidade que o profissional está habituado a realizar, por exemplo, mas pela integração desta habilidade a outros recursos quando ele se depara com uma situação nova. Sendo assim, ser um psicólogo escolar competente não depende apenas de ter um arcabouço de conhecimentos, saberes e habilidades próprios da Psicologia; ser competente requer que o sujeito mobilize e articule, ativa e intencionalmente, um conjunto de recursos a partir da avaliação que faz da situação (Araújo & Almeida, 2003).

Diante de um contexto de incertezas e muitas transformações, os ambientes profissionais estão em busca de colaboradores que explorem a singularidade da situação e avancem a partir dela. Para tanto, os profissionais precisam criar e inovar, constantemente, novas formas de transpor os obstáculos, de enfrentar as situações e de superar os desafios que a prática lhe impõe.

O desenvolvimento de competências e os demais elementos constituintes do perfil do psicólogo escolar – formação teórico-conceitual, imersão na prática e articulações com a teoria, interdisciplinaridade, atitude reflexiva – mostram o quanto é desafiante preparar um psicólogo escolar. Para oportunizar essa preparação será preciso envolvimento e compromisso das entidades formadoras, dos órgãos de classe e, inclusive e principalmente, dos próprios psicólogos escolares que precisam investir na sua formação, inicial e continuada, buscando continuamente enriquecê-la e transformá-la.

PRÁTICAS E CONTEXTOS DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Práticas Contemporâneas de Atuação em Psicologia Escolar no Brasil.

Apesar de já estarem razoavelmente estabelecidas as principais diretrizes que norteiam contemporaneamente a atuação em Psicologia Escolar, conforme explicitado anteriormente, ainda constitui um imenso desafio aos profissionais da área promover intervenções por eles orientadas. Por essa razão, um olhar sobre o trabalho que psicólogos escolares estão desenvolvendo nos mais diferentes contextos educativos mostra o quanto as práticas implementadas nem sempre compartilham a mesma base teórico-metodológica e, conseqüentemente, prezam por ações que ora se vinculam à atuação histórica relativamente consolidada, ora se coadunam a um posicionamento crítico e inovador. Dessa forma, Guzzo (1996, 1999a) indicou, há mais de uma década, que não era possível falar em um modelo de atuação em Psicologia Escolar, uma vez que as práticas em andamento não se ancoravam em perspectivas e concepções comuns acerca do que venha a ser a real contribuição da Psicologia à Educação.

Entende-se, neste trabalho, que um modelo de atuação em Psicologia Escolar corresponde às concepções que se tem da Educação e do seu papel na sociedade e, também, da função da Psicologia no cumprimento desse papel, as quais, por sua vez, conduzem à adoção de teorias que se coadunam a tais concepções e direcionam a prática psicológica no espaço escolar. Refere-se à compreensão que se tem acerca da realidade escolar, em termos da sua dinâmica, funcionamento e responsabilidades, e da contribuição do conhecimento psicológico à transformação dessa realidade. Sendo assim, quando se fala em modelo de atuação em Psicologia Escolar se faz referência à ampla compreensão do que seja a contribuição da ciência psicológica à Educação, a qual se expressa em diferentes ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares com vistas a favorecer a qualidade e a eficácia dos processos educativos. Em aderência a essas colocações, entende-se que as práticas cotidianas em Psicologia Escolar devem ser desenvolvidas de forma que haja harmonia e coerência entre a concepção e a ação, entre a teoria e a prática.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, questionadores, autônomos e conscientes de seu papel frente à transformação da realidade social, econômica e política do contexto no qual se inserem, cabe à Psicologia, e mais especificamente à Psicologia Escolar, agir em prol de indicadores pessoais, relacionais e institucionais que favoreçam este desenvolvimento. As ações a serem implantadas com esta finalidade são das mais diversas possíveis, haja vista a gama de teorias, métodos e instrumentos disponíveis; contudo, uma efetiva contribuição nessa direção exige que os profissionais da área tenham lucidez acerca da sua vinculação com esses objetivos.

Em relação à prática em Psicologia Escolar, recentemente Martínez (2007, 2009, 2010) vem oferecendo importante contribuição à área por meio da organização das práticas de intervenção em dois grandes grupos: formas de atuação tradicionais e formas de atuação

emergentes. De acordo com a autora, as primeiras distinguem-se por estarem associadas à dimensão psicoeducacional do contexto escolar e por terem uma história que já está relativamente consolidada na área, enquanto as segundas apresentam uma configuração recente, estão pouco difundidas e atreladas a uma concepção mais abrangente do trabalho do psicólogo escolar que leva em conta sua dimensão psicossocial.

A atuação tradicional tem forte vinculação com as demandas da escola relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos e, assim, caracteriza-se mais por respostas dos psicólogos escolares aos problemas cotidianos que precisam ser resolvidos. Envolve atividades de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades; orientação a pais e alunos; orientação profissional e sexual; formação de professores e desenvolvimento de projetos de temáticas específicas como violência, drogas, gravidez precoce (Martínez, 2009, 2010).

A atuação emergente, por outro lado, decorre mais de uma posição ativa, criativa e socialmente comprometida por parte do psicólogo escolar do que de demandas explícitas que lhe são direcionadas. Esta forma de atuação tem seu potencial transformador significativamente ampliado, uma vez que se estende para além das dificuldades já identificadas no processo vivenciado pelos alunos, e engloba atividades de diagnóstico, análise e intervenção institucional; construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica; coordenação de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; envolvimento com a implementação das políticas públicas, entre outras (Martínez, 2009).

Tendo esta distinção como referência, entende-se que o que aponta para a adequação de uma prática interventiva às necessidades do contexto não é, simplesmente, a formatação tradicional ou emergente da ação em termos de historicidade, mas, acima de tudo, o seu potencial transformador diante da complexidade que é característica do contexto educativo. Assim, uma prática comumente identificada como de natureza tradicional, como a avaliação e o diagnóstico de alunos com dificuldades, por exemplo, pode vir a se configurar como de natureza emergente na medida em que a atenção focada exclusivamente no aluno desloque-se concomitantemente para os demais elementos que participam do processo educativo e que contribuem para a modificação de tal dificuldade. Não é a intervenção em si, isolada das concepções que a orientam e dos desdobramentos que oportuniza, que irá indicar se o trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares é mais ou menos emergente.

Dizer que um profissional realiza avaliação de dificuldades escolares é insuficiente para identificar essa ação como sendo tradicional ou emergente, uma vez que é a maneira como esta ação é entendida e desenvolvida pelo profissional em seu cotidiano que irá lhe conferir um caráter inovador ou não. Isto é, ao analisar o trabalho realizado pelo psicólogo escolar é preciso ir além do rótulo que identifica a intervenção – avaliação e diagnóstico de dificuldades, por exemplo – e

considerar: a amplitude com que o profissional compreende o fenômeno, se focada nos múltiplos determinantes envolvidos ou somente naqueles relacionados ao sujeito individualmente; a extensão da intervenção por ele realizada, se direcionada apenas para os aspectos individuais ou para os coletivos e institucionais, simultaneamente; e o impacto de suas ações em termos de modificações que se desdobram para a totalidade do contexto e não a um sujeito apenas.

Posto dessa maneira, o que irá caracterizar uma atuação como tradicional ou emergente é, sobretudo, a sua vinculação com concepções mais complexas e ampliadas acerca dos fenômenos educativos e dos elementos que nele estão implicados. Nessa direção, concorda-se com Martínez (2009) quando diz que, ainda que as formas de atuação emergentes sejam

mais abrangentes e complexas do que as tradicionais, e nesse sentido, potencialmente mais efetivas para promover transformações nos processos educativos, consideramos que todas as formas de atuação do psicólogo no contexto escolar..., se desenvolvidas com criatividade e qualidade, podem ter, de algum modo, impactos reais na melhoria da qualidade dos processos educativos da escola. (p. 170)

Levando em conta as reflexões acima empreendidas, entende-se que um modelo de atuação em Psicologia Escolar está diretamente relacionado a concepções filosóficas, epistemológicas e políticas acerca do processo educativo e do seu papel social, as quais, por seu turno, são norteadoras das intervenções dos profissionais da área. Se há pouco mais de uma década não era possível falar em um modelo de atuação para a área (Guzzo, 1996, 1999a), as experiências profissionais, as pesquisas e produções do final da década de 90 e início deste novo século vêm contribuindo para a consolidação de um modelo contemporâneo em Psicologia Escolar. Este, diferentemente daquele que estava ancorado em concepções deterministas e reducionistas que camuflavam problemas sociais e contribuía para a manutenção da desigualdade socioeconômica, assume uma forte vinculação e compromisso com a promoção da justiça social, da igualdade de oportunidades e da cidadania, alcançadas por meio do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e dos contextos institucionais.

Com base nas produções mais contemporâneas em Psicologia Escolar que se apóiam em uma perspectiva crítica, positiva e progressista, apresentam-se estudos, relatos de pesquisa e de intervenção que têm assumido o compromisso com propostas inovadoras na área. O eixo comum dos exemplos aqui apresentados reside no fato dos mesmos se embasarem na valorização das relações sociais e da dimensão histórica na construção dos sujeitos e da sociedade, na inter-relação complexa e dinâmica entre múltiplos fatores envolvidos no cotidiano escolar e na participação e colaboração dos diferentes atores escolares.

A prática da avaliação, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares é recorrente entre os psicólogos escolares convocados a explicar e tratar as causas que levam algumas crianças a não aprender. Diferentemente de tempos atrás em que a investigação de tais dificuldades estava centrada em conhecer a história pessoal e familiar do aluno, atualmente esta

prática vem se transformando em virtude do entendimento de que as dificuldades escolares se expressam nos espaços relacionais. Nessa direção, a inclusão de outros atores e elementos escolares no processo de compreensão e intervenção sobre as queixas tem sido um diferencial.

Machado (2000), por exemplo, ao realizar um trabalho sobre a avaliação psicológica de crianças encaminhadas por apresentarem alguma dificuldade de comportamento ou no processo ensino-aprendizagem, percebeu, ao ouvir as expectativas dos professores, que muitos encaminhavam a criança para avaliação como forma de viabilizar um trabalho coletivo, isto é, como forma de estabelecer uma parceria. A autora propôs, então, encontros e reflexões com os professores nos quais pudessem discutir as razões, expectativas e sugestões relativas ao encaminhamento e avaliação dos alunos. Dessa maneira, as práticas docentes, as relações entre os diversos segmentos – professor-aluno, professor-escola, aluno-aluno, família-escola, escola-sistema educacional –, as questões institucionais e a dinâmica já cristalizada na escola também passaram a ser investigados no processo de compreensão das queixas escolares.

Nesse mesmo sentido, Neves (2001), partindo da convicção de que é possível integrar uma intervenção com os professores ao atendimento dos alunos por eles encaminhados, acompanhou o trabalho de psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) buscando construir com estes novas formas de atuação que não se coadunassem à perspectiva do fracasso escolar como uma problemática individual. Considerando que o encaminhamento ao serviço de atendimento psicopedagógico era efetuado pelos professores, a autora entendeu que o conhecimento das práticas docentes era essencial para o trabalho com as queixas escolares e, assim, propôs que o processo de avaliação se iniciasse por meio da escuta ao professor.

São crianças sobre as quais alguém se queixa, portanto, sobre quem se faz uma queixa escolar. Nesse sentido, o foco não pode recair somente na criança. Na verdade, são os professores que se queixam. Essa é uma evidência para a qual não podemos deixar de estar atentos quando trabalhamos com crianças encaminhadas, com queixas escolares, por seus professores. (Neves, 2005, p. 115)

A partir da assessoria aos psicólogos escolares do DF foi possível propor um novo modelo integrado de avaliação e intervenção das queixas escolares. A proposta de Neves (2001) foi denominada de PAIQUE - Procedimentos de avaliação e intervenção dos alunos encaminhados com queixas escolares - e consistia em um modelo de atuação no qual o atendimento aos alunos com queixas escolares pudesse contemplar o trabalho com os professores e com a escola. Após alguns anos de utilização do referido modelo que foi acompanhado sistematicamente pela autora, principalmente no Distrito Federal, e das discussões realizadas em fóruns científicos e acadêmicos, o PAIQUE foi revisto e atualizado (Neves, 2010). Atualmente ele é composto de três níveis: escola, família e aluno. No primeiro, privilegia a ação junto à instituição escolar por meio do trabalho dos psicólogos com os professores, outros profissionais e em relação à dinâmica escolar. Somente se

for necessário, a intervenção segue para os outros níveis como a família e o aluno (Neves, 2010; Neves & Almeida, 2003).

Estes exemplos e outros mostram que ao trabalhar com as queixas escolares comumente direcionadas ao psicólogo escolar, este, pautado em uma atuação preventiva e orientada para a intervenção nas relações, prioriza ações junto aos professores, buscando auxiliá-los na reflexão sobre a sua prática e na identificação dos aspectos pessoais, relacionais e institucionais que podem estar envolvidos na construção da queixa. Conforme destaca Meira (2000), o envolvimento do professor na busca de alternativas para o aprendizado dos alunos possibilita a apropriação de sua função e responsabilidade e contribui para o resgate de seu papel ativo e dirigente no que diz respeito à compreensão e definição de estratégias para resolver as dificuldades.

Reafirmando a importância de incluir os professores nas intervenções desencadeadas pelos psicólogos escolares, por serem os principais mediadores do aprendizado e do desenvolvimento discente e agentes potenciais de transformação da realidade escolar, a Psicologia Escolar tem investido na formação continuada do corpo docente. Sob essa perspectiva, Aguiar (2000) buscou analisar o movimento de consciência dos professores de São Paulo, durante um Grupo de Formação, por meio das interações, negociações, confrontos de ideias e ações oportunizadas no espaço de formação, o qual, na verdade, se constituiu em um espaço de intersubjetividade.

Participando dos encontros do grupo, a autora acompanhou as reflexões dos professores que incidiam sobre questões relativas às dificuldades dos alunos, à competência docente e à influência da conjuntura política da região, e pôde perceber como estas reflexões foram lhes possibilitando compreender a constituição dos seus sentidos subjetivos. Com base nessa experiência, Aguiar (2000) defende que um processo de intervenção com os professores deve investir na compreensão do processo de configuração subjetiva das tensões, conflitos e sofrimentos que permeiam a prática desses profissionais, como uma estratégia para a construção de novas formas de significá-la e inová-la.

Esta proposta de construção de um espaço de intersubjetividade entre os professores está em consonância à de Souza (2009) que entende que “falar do professor e sua formação, da perspectiva da Psicologia, só faz sentido se o tomarmos como sujeito, como ser singular, cuja subjetividade se produz nas condições materiais de sua existência” (p. 138). Para esta autora, o professor só terá condições de criar situações de aprendizagem que tomem os alunos como protagonistas de seu processo se eles próprios, professores, forem vistos como seres singulares, como sujeitos que têm uma história particular. Nessa direção, a formação de professores, para além de um discurso prescritivo como comumente ocorre no formato de palestras, seminários e cursos, deve oportunizar momentos de reflexão acerca dos aspectos que constituem o sujeito e são integrantes de sua subjetividade.

Também tratando de intervenções com os professores, Facci (2009) defende que a atuação da Psicologia Escolar na formação continuada docente pode ser a de apresentar, problematizar e

discutir a relação desenvolvimento e aprendizagem, “destacando o quanto a intervenção do professor pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos” (p. 119). Partindo dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural a autora propõe que os professores compreendam que o aprendizado é a mola propulsora do desenvolvimento dos alunos e assim possam explorar diferentemente o conhecimento científico e os conteúdos curriculares. Facci (2009) ressalta que, nos cursos de formação de professores, o psicólogo escolar pode contribuir para a transformação da consciência docente, isto é, pode contribuir para que os professores constatem o quanto a sua ação tem influência nos rumos da trajetória formativa dos alunos e optem, consoante a esta constatação, por estratégias que ampliem a apropriação ativa dos conhecimentos.

Abordando o processo de tomada de consciência por parte dos professores, Fávero e Machado (2003) destacam que as intervenções em Psicologia Escolar que têm como intenção reelaborar as práticas dos professores estão, em última análise, buscando que haja uma reformulação interna por parte do professor, a qual irá fundamentar a mudança de suas ações. O processo chave para que o professor possa transformar o seu trabalho é, no entendimento das autoras, a tomada de consciência acerca dos objetivos educativos e dos meios disponíveis para alcançá-los, que leva a escolhas intencionais por parte do docente para atingir os objetivos pretendidos.

Partindo desse entendimento, Fávero e Machado (2003) assumiram o desafio de acessar os significados construídos pelos professores em relação às suas práticas e de apoiar a sua reformulação. Para tanto, propuseram um trabalho com professores que atuam no ensino de inglês com adultos, tentando favorecer a tomada de consciência em relação à visão deles sobre o aluno adulto (que é, inclusive, um estudo diferencial na Psicologia Escolar, tradicionalmente acostumada a trabalhar com crianças e adolescentes), à sua prática de ensino e às possíveis reformulações que pode nela imprimir.

Em encontros coletivos com quatro professores, uma das autoras propunha discussões acerca do entendimento dos docentes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, das possibilidades dos adultos aprenderem uma nova língua e dos preconceitos que os levam a entender que este aprendizado é mais difícil nesta fase da vida, da motivação e envolvimento dos professores no planejamento de atividades que favorecerem aos alunos superarem eventuais dificuldades, entre outros temas. A cada encontro as autoras analisavam os debates e reflexões que haviam sido suscitados no grupo e planejavam o encontro seguinte, de maneira a dar continuidade à linha de pensamento construída pelos professores. A partir dessa experiência, Fávero e Machado (2003) constataram que houve mudança de concepção quanto à capacidade do aluno adulto apreender uma nova língua, o que é fundamental para desencadear mudança na prática pedagógica.

Os exemplos apresentados têm em comum o reconhecimento do papel fundamental do professor na promoção do desenvolvimento discente, na construção de trajetórias de sucesso e na modificação da realidade escolar. Contudo, apesar dos docentes serem protagonistas ímpares no

processo educativo, a qualidade da educação não pode ser totalmente atribuída a eles. Por essa razão, projetos em Psicologia Escolar que tenham a intenção de colaborar para a melhoria da educação não podem se sustentar apenas na formação e intervenção com o corpo docente, pois estariam a simplificar a complexidade do contexto escolar, como era feito anteriormente quando a ênfase era toda depositada no aluno. Além disso, direcionar as ações da Psicologia Escolar para os professores, exclusivamente, pode tornar-se somente uma mudança de foco (dos alunos para os professores) que pouco traz contribuições significativas. É preciso que os psicólogos escolares estejam alertas à cilada de, sob a intenção de desconstruir as antigas práticas centradas nos alunos, não desenvolvam ações prioritariamente direcionadas aos professores como se estes, agora, fossem a via de solução para os problemas escolares.

Outro eixo de atuação da Psicologia Escolar tem sido em relação à inclusão escolar, a qual está contida em uma noção mais ampla de inclusão vinculada às diferentes formas de vida e de participação social. A inclusão escolar como parte da inclusão social é uma expressão da “necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica, gênero, raça, religião e das características distintivas individuais” (Martínez, 2005a, p. 96). De acordo com essa ampla concepção, a inclusão escolar não se associa somente aos alunos com necessidades educativas especiais, apesar de que é em relação a estes que recai a maioria das intervenções. Alecrim (2005) realizou um estudo sobre o papel do psicólogo escolar frente à inclusão, buscando, a partir da percepção de professores, identificar possíveis dimensões de atuação relacionadas a essa temática. Os resultados indicaram que o psicólogo escolar pode atuar no sentido de promover reflexões críticas que auxiliem os profissionais da escola, como os professores, a encontrarem um sentido positivo para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, e não como um empecilho para o trabalho pedagógico.

A construção de um trabalho coletivo que os possibilite refletir criticamente sobre suas ações é um espaço fértil à Psicologia Escolar, pois, conforme identificou a autora, mesmo professores que tenham tido algum tipo de capacitação na área do ensino especial não reconhecem que esta tenha contribuído para o desenvolvimento de competências necessárias para a inclusão escolar. Situações semelhantes oportunizam ao psicólogo escolar trabalhar com as concepções, angústias, inquietações e decisões dos professores na medida em que elas vão surgindo, em um processo de análise e reformulação contínua da prática.

É consenso que os alunos com necessidades especiais, assim como os ditos normais, se beneficiam das interações e do convívio na escola, uma vez que são propulsores do desenvolvimento; contudo, ainda é recorrente a ideia de que a inclusão escolar não é possível. Esta parece ser uma realidade no caso dos deficientes múltiplos, como constatou Silveira e Neves (2004) em pesquisa realizada com dez pais e dez professores de crianças com deficiências múltiplas que frequentavam Centros de Ensino Especial no Distrito Federal. Os resultados do estudo apontaram que pais e professores concordam quanto à impossibilidade de se realizar a

inclusão escolar do aluno com deficiência múltipla, principalmente por atribuírem maior impacto às dificuldades e às limitações das crianças e do contexto do que às potencialidades.

Por essa razão, um possível espaço de atuação do psicólogo escolar refere-se a ajudar os professores a revisitarem suas concepções deterministas quanto às possibilidades de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. A ampliação das concepções acerca do que seja o desenvolvimento e das aprendizagens consideradas significativas para pessoas com necessidades especiais, a análise sistemática das dificuldades e frustrações advindas de um trabalho desta natureza e a busca por novas estratégias pedagógicas podem ser um eixo de atuação do psicólogo escolar.

Outra possibilidade de atuação da Psicologia Escolar vinculada à ampla noção de inclusão, apesar de ainda pouco explorada, diz respeito ao desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, os quais também requerem serviços e atividades diferenciados para atender suas necessidades. Apesar de a superdotação ser um fenômeno que envolve uma multiplicidade de aspectos como os cognitivos, afetivos, sociais, educacionais e familiares, Fleith (2009) indica que a atuação da Psicologia Escolar na área das altas habilidades tem sido limitada, apresentando-se, portanto, como um campo que merece maior atenção.

Diante da necessidade de evidenciar possíveis contribuições da atuação dos psicólogos escolares em relação ao desenvolvimento da superdotação, a autora apresenta algumas questões que podem ser alvo de intervenção: desconstrução de ideias errôneas, ou mitos, acerca do superdotado; avaliação e identificação de alunos com altas habilidades; reconhecimento de fatores que interferem negativamente no desempenho acadêmico dos alunos; elaboração de estratégias pedagógicas que atendam suas necessidades; orientação profissional aos alunos superdotados; implantação de políticas públicas relacionadas às altas habilidades, entre outras. Alguns resultados de pesquisa na área das altas habilidades indicam que as possíveis intervenções em Psicologia Escolar sugeridas por Fleith (2009) mostram-se pertinentes à realidade escolar.

O estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002) sobre a percepção de professores de escolas particulares e públicas de Brasília em relação aos alunos superdotados, por exemplo, mostra que apesar dos docentes considerarem que a escola tem um papel importante na educação do aluno superdotado, estes não eram atendidos de forma diferenciada. As autoras indicaram ainda que os professores tinham um conhecimento superficial acerca da superdotação e do processo de identificação do aluno com altas habilidades, além de não contarem com uma orientação específica sobre práticas educacionais mais condizentes com as necessidades desses alunos. Dessa forma, a Psicologia Escolar em seu compromisso com a inclusão tem no trabalho com os atores escolares, neste caso os professores especialmente, uma oportunidade de contribuir para a promoção do desenvolvimento discente.

No caso das altas habilidades é imperioso refletir acerca da crença de que o aluno superdotado tem as condições necessárias e suficientes para desenvolver diferentes habilidades e

produzir conhecimento, independente da ação do meio. Crenças dessa natureza têm impacto direto no planejamento de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam as necessidades dos alunos superdotados e na implantação de programas específicos de estimulação. É preciso, portanto, trabalhar pela desconstrução de alguns mitos e preconceitos que cercam a ideia do aluno superdotado, os quais foram construídos na intersubjetividade social e da escola.

Para além de questões relativas ao contexto escolar, a atuação do psicólogo escolar em relação às altas habilidades também pode estender-se para a família. Nesse sentido, pode acolher as dúvidas e inseguranças dos pais, oferecer orientações acerca das características dos superdotados e das práticas adotadas na escola para favorecer o seu desenvolvimento, discutir e estabelecer estratégias para estimular o filho e ajudá-lo na construção de seus interesses, além de outras mais (Fleith, 2009).

O trabalho da Psicologia Escolar frente à inclusão é extremamente desafiante, principalmente na medida em que não se trata, apenas, de uma questão de preparação técnica dos psicólogos escolares. Conforme destaca Martínez (2005a), “o essencial não é estar ou não preparado tecnicamente. Isso é sem dúvida importante, porém secundário em relação ao essencial: o compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação” (p. 112). Se propor a contribuir para um processo real de inclusão escolar requer, por parte dos próprios psicólogos escolares, reflexão e desconstrução de seus mitos, vinculação efetiva com uma perspectiva inclusiva e de promoção do desenvolvimento e a construção de competências que os possibilitem agir em prol da aprendizagem e do desenvolvimento de todos, respeitando e estimulando suas diferenças.

Entendendo que o desenvolvimento das potencialidades humanas está intimamente relacionado à criatividade, este é mais um eixo de pesquisa e de intervenção em Psicologia Escolar. Segundo Martínez (2002), o incremento intencional da criatividade no contexto escolar pode se dar em três direções: o do desenvolvimento da criatividade do aluno, dos professores e da escola como instituição. A respeito da criatividade, Alencar e Fleith (2008) investigaram a percepção de professores do ensino fundamental em relação às barreiras que dificultam o desenvolvimento da capacidade criativa de seus alunos, a qual pode ser uma estratégia para orientar as ações de formação com os professores. O estudo se realizou pela aplicação de um *checklist* que incluíam possíveis barreiras à promoção da criatividade, como falta de autonomia, desinteresse do aluno, baixo incentivo para inovar, falta de material didático, entre outros. Os resultados mostraram que as principais barreiras apontadas pelos professores são externas a eles, como o elevado número de alunos, a presença de alunos com dificuldades em sala de aula, desinteresse pelo conteúdo, baixo reconhecimento do trabalho docente, a extensão do programa a ser cumprido e a escassez de material. As barreiras menos apontadas são as que se vinculam ao próprio professor e suas vivências subjetivas, como insegurança para testar novas práticas, falta de autonomia e falta de entusiasmo pela atividade docente.

Apesar dos professores se considerarem preparados para favorecer o desenvolvimento da criatividade, os psicólogos escolares que trabalham diretamente com as questões subjetivas que permeiam a prática educativa devem atentar-se para a possível resistência por parte dos professores em admitir que dificuldades pessoais possam estar se configurando como barreiras à promoção da criatividade. Como mencionam as autoras, “é mais fácil deslocar para o aluno, a escola ou a sociedade os fatores que dificultam o seu trabalho docente” (Alencar & Fleith, 2008, p. 64), isentando-se de sua responsabilidade profissional.

Em relato feito por Alencar (2007) acerca do estudo da criatividade no contexto educativo, apreende-se um ponto que é de interesse especial para as intervenções em Psicologia Escolar, relacionado às dificuldades dos professores em romperem com antigas práticas. Refere-se às compreensões equivocadas dos professores acerca da criatividade, as quais englobam o entendimento de que todo ser humano é naturalmente criativo, independente do ambiente, de que a criatividade é igual em todas as pessoas e de que é algo que acontece por acaso. Tendo em vista que as concepções que se tem de um fenômeno são orientadoras da forma como agimos em relação a ele, atuar junto às concepções dos professores em relação à criatividade é um procedimento que pode contribuir para a modificação das práticas docentes.

Em relação à Educação Superior, Alencar (2002), Alencar e Fleith (2010) e Jackson (2006) referem que pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento das habilidades criativas neste nível educativo. Apesar de ser consensual que a criatividade tem importante função na formação dos futuros profissionais, uma vez que os possibilitará responder de maneira mais adequada aos desafios profissionais, dominar estratégias mais eficientes e resolver problemas inesperados, poucas experiências têm se dedicado ao desenvolvimento e expressão da criatividade na Educação Superior.

Amaral e Martínez (2006) realizaram um estudo de caso com um aluno universitário criativo, partindo do pressuposto de que elementos subjetivos como o alto grau de motivação para a aprendizagem, capacidade reflexiva sobre si mesmo, autodeterminação vinculada à superação, flexibilidade, independência, autonomia, entre outros, têm importante papel na expressão da criatividade no processo de aprendizagem. A partir dos dados construídos ao longo do estudo, as autoras indicaram que existe uma relação recursiva entre a constituição do sentido subjetivo na aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. De um lado, a constituição do sentido subjetivo na aprendizagem do aluno alimenta a criatividade, de outro, a aprendizagem criativa oportuniza vivências que o fortalecem como aluno e contribuem para a construção de sentidos que fortificam uma relação positiva com a aprendizagem (Amaral & Martínez, 2006). Evidencia-se, assim, que o contexto educativo, no seio do processo de aprendizagem, pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade e para a promoção de saúde, exigindo que os profissionais habilitem-se no sentido de compreender como se dá esse processo e de identificar

estratégias que possam desenvolver nos alunos os recursos pessoais que lhe permitam uma ação criativa.

Também no âmbito da pós-graduação, mas com foco nos docentes, Barreto e Martínez (2007) investigaram, entre professores de pós-graduação *stricto sensu* na Bahia, possibilidades de transformarem sua prática educativa num processo criativo e inovador. A partir do estudo realizado, as autoras constataram que os professores reconhecem a importância da criatividade no contexto educacional, mas apontam que é preciso estratégias e ações para que a estimulem, especialmente quando as trajetórias são marcadas pela falta de capacitação quanto a uma metodologia de ensino criativa. Uma opção sugerida pelas autoras e que se coaduna à atuação em Psicologia Escolar é a de desenvolver um programa permanente de formação continuada, neste caso, com foco nas concepções de criatividade dos professores e nos recursos subjetivos que podem facilitar ou dificultar o trabalho pedagógico criativo.

Em estudo recentemente realizado com professores de Instituições de Educação Superior públicas e privadas, Alencar e Fleith (2010) constaram que entre as quatro principais barreiras apontadas pelos professores ao desenvolvimento das habilidades criativas, três diziam respeito aos estudantes, tendo havido, inclusive, um elevado número de docentes que indicou a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem como uma importante barreira. Muitas hipóteses e problematizações podem e devem ser levantadas a partir destes dados, impulsionando outros estudos; contudo, já é de destacar um aspecto frutífero à atuação dos psicólogos escolares que é junto à compreensão dos professores acerca da necessidade dos alunos terem pré-requisitos para aprender. De acordo com o que já foi sinalizado em outras ocasiões, a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores é basilar para seu exercício profissional.

Soma-se ao trabalho com os professores, a atuação dos psicólogos escolares no que tange às propostas curriculares e pedagógicas dos cursos superiores, as quais, muitas vezes, estão principalmente voltadas para a transmissão de conhecimento e pouco privilegiam espaços e estratégias diferenciadas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. “Embora se espere que os estudantes sejam criativos, a criatividade é raramente incluída nos planos de disciplinas como um objetivo explícito a ser alcançado no decorrer do curso” (Alencar & Fleith, 2010, p. 203), o que, mais uma vez, abre uma importante frente de intervenção em Psicologia Escolar.

Conforme resume Jackson (2006), uma das conclusões mais importantes oportunizada pelos estudos nesta área é a de que a criatividade está no coração da identidade dos estudantes; mesmo não sendo foco da intervenção intencional da instituição, as pesquisas mostram que ela é extremamente relevante na forma como os estudantes veem a si mesmos. Por essa razão e como evidenciam os exemplos apresentados, a promoção da criatividade é um possível eixo de atuação da Psicologia Escolar que sempre deve ter em perspectiva que a criatividade não é de ordem individual exclusivamente e engloba um conjunto de fatores que dificultam e promovem o seu desenvolvimento e a sua expressão. Ademais, as intervenções devem buscar resultados que não

fiquem restritos a um dos segmentos escolares – os alunos, por exemplo -, mas que tenham o potencial de transbordar para os demais.

Outro campo emergente de atuação da Psicologia Escolar tem sido em relação à proposta pedagógica da escola, haja vista que historicamente os profissionais da área não participavam da sua construção. A partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases (1996), Del Prette (1999) apontou algumas alternativas de atuação do psicólogo na escola, entre elas, a assessoria na elaboração, implementação e avaliação permanente do projeto pedagógico. De acordo com a autora, a construção de uma proposta pedagógica não é uma tarefa simples e deve se pautar num processo de reflexão acerca dos objetivos educacionais estabelecidos na legislação e a reais condições de cada escola em alcançar tais objetivos. As reflexões empreendidas no âmbito da escola para subsidiar a elaboração desse documento buscam fazer com que ela seja, de fato, um reflexo dos princípios, intenções e orientações da escola, passível de ser implementado, e não simplesmente o cumprimento de uma exigência formal. Nessa direção, Martínez (2003) destaca que

o processo de construção, implantação e avaliação contínua da proposta pedagógica da escola constitui uma das principais direções do trabalho na instituição escolar, toda vez que expressa, por uma parte, a intencionalidade do trabalho educativo em direções claramente definidas e, por outra, a estruturação articulada das estratégias e ações por meio das quais os objetivos educativos serão atingidos. (p. 106)

Com base nessa compreensão acerca da função da proposta pedagógica no alcance das metas formativas, Martínez (2003) desenvolveu um trabalho de consultoria em uma escola de educação infantil e ensino fundamental de Brasília que contava com a atuação de uma psicóloga escolar. A autora descreve o processo em duas etapas: a primeira, de construção da concepção geral, e a segunda, de implantação e de monitoramento das ações desenvolvidas. O objetivo da primeira etapa era o de delinear os aspectos centrais que iriam embasar a proposta pedagógica da escola e, para tanto, contou com: atividades de sensibilização e de reflexão sobre o que é uma proposta pedagógica e a sua função nos trabalhos desenvolvidos na escola; atividades grupais voltadas à elaboração coletiva da visão da escola e da formação que deseja oferecer; articulação entre a visão coletivamente construída pelos atores escolares e os referenciais teóricos assumidos pela escola; e, por fim, elaboração do documento final da proposta.

A segunda fase, de implantação e acompanhamento, foi orientada pelo objetivo de conseguir que as bases definidas no documento inicial da proposta pedagógica se expressassem na ação educativa cotidiana. Envolveu um conjunto de ações, como estudo e discussão em grupo acerca do documento elaborado, focalizando as bases teóricas da proposta e sua operacionalização do dia-a-dia; diagnóstico das necessidades de formação dos docentes; planejamento e realização das práticas educativas; entre outros. Ao longo dessa etapa, Martínez (2003) relata que surgiram diferentes tipos de conflitos que demandaram a intervenção da direção da escola como forma de

administrá-los e dar continuidade ao processo, o qual evidenciou a complexidade envolvida na mudança de cultura, de hábitos de trabalho e de espaços de comunicação.

A partir dessa experiência, Martínez (2003) apresentou algumas considerações sobre quatro ações dos psicólogos escolares que, a seu ver, emergem da atuação junto à construção e implantação de uma proposta pedagógica. Acerca do trabalho como consultor refere que cabe ao profissional planejar as ações relativas a cada momento, coordenando-as e monitorando sua evolução. Em relação aos projetos de trabalho específicos que surgem como estratégias subsidiadoras da elaboração da proposta, a autora aponta que o psicólogo escolar pode coordenar tais projetos, como é o caso do que foi desenvolvido no trabalho de consultoria para caracterizar a população estudantil:

seus objetivos essenciais direcionavam-se à caracterização das turmas e dos alunos, num conjunto de aspectos importantes, de forma a se obter informação sistematizada para ser utilizada pelas coordenadoras pedagógicas e pelos professores no planejamento e desenvolvimento do trabalho docente educativo e na avaliação do processo de desenvolvimento dos alunos. (Martínez, 2003, p. 119)

Outra ação que o psicólogo escolar também pode desenvolver refere-se à formação continuada de professores que, no trabalho realizado, ocorreu de três formas: condução do aprofundamento das bases teórico-conceituais que sustentam a proposta pedagógica, especificamente no estudo da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano; incentivo e mediação das reflexões críticas sobre a prática, tendo como base os fundamentos conceituais assumidos na proposta pedagógica; realização de projetos e pesquisas em sala de aula, desenvolvidos com os professores por meio de espaços de diálogo e troca de experiências (Martínez, 2003).

Outra ação que também pode contar com a participação do psicólogo escolar é no sistema de seleção de professores e coordenadores pedagógicos que compartilhem do trabalho pedagógico concebido pela escolar e expresso em sua proposta pedagógica. A experiência de intervenção relatada anteriormente evidencia que o envolvimento dos psicólogos escolares na construção da proposta pedagógica está ancorado em uma compreensão ampliada e abrangente da atuação da Psicologia Escolar. Idealizar, planejar e implementar ações que prezem pela participação de todos num processo de construção eminentemente coletivo é indispensável à elaboração de qualquer proposta que se pretenda transformadora, pois, para isso, é necessário coesão dos envolvidos em torno dos princípios, valores, objetivos, funções e responsabilidades.

Conforme já sinalizado por Martínez (2003) no relato da experiência com a proposta pedagógica, um novo espaço de atuação do psicólogo escolar diz respeito à seleção de professores e outros atores escolares. Selecionar pessoal é, tradicionalmente, uma função desenvolvida pelos psicólogos da área organizacional; contudo, o reconhecimento de que a qualidade do trabalho educativo está vinculada à harmonia entre as concepções dos profissionais acerca dos processos de

desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem e as que orientam a proposta da escola tem evidenciado um novo campo de atuação para o psicólogo escolar. Nessa direção, Avelar, Leitão e Martínez (2003) apresentaram uma experiência de seleção de professores, desenvolvida em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental do Distrito Federal, partindo da ideia de que a contratação de novos colaboradores deve ser conduzida pela confluência entre os princípios teóricos que direcionam o trabalho da escola e aqueles valorizados pelo profissional, professor, coordenador ou outro.

A experiência de seleção em Psicologia Escolar relatado pelas autoras compreende cinco etapas: análise curricular; avaliação do conhecimento geral do candidato na área da educação e suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem; análise das características pessoais do candidato, como liderança, comunicabilidade, criticidade, entre outros; avaliação da competência didática dos candidatos; e entrevista semi-estruturada. Finalizado o processo, as psicólogas se colocam a disposição dos candidatos para comentar, a pedido deles, os aspectos que foram relevantes para tomar a decisão. Após a contratação do professor, as informações que foram reunidas ao longo do processo seletivo servem, ainda, como orientadoras da formação continuada que será proposta aos docentes tomando por base nas diretrizes na proposta pedagógica da escola.

Sendo assim, todo o processo seletivo é conduzido a partir dos fundamentos, princípios, objetivos e expectativas estabelecidos na proposta pedagógica da escola, de maneira que

o caráter inovador desse processo seletivo está exatamente na relação que ele estabelece com o projeto pedagógico, ou seja, todas as etapas estão relacionadas às teses e princípios norteadores do projeto, assim como, no aproveitamento das diversas informações obtidas sobre os professores selecionados, as quais fornecem dados importantes para a formação continuada dos mesmos. (Avelar, Leitão & Martínez, 2003, p. 217)

Este exemplo de atuação na seleção de membros da equipe pedagógica mostra o quanto atividades tradicionalmente desenvolvidas por outra área da Psicologia podem ser realizadas pelos profissionais da Psicologia Escolar sem implicar disputa ou sobreposição de funções, uma vez que o processo seletivo apresenta uma especificidade: o conhecimento e domínio do psicólogo escolar acerca dos fundamentos teórico-conceituais e filosóficos sobre a educação e seus processos e a articulação desses fundamentos com a proposta pedagógica específica da escola. Assim, o foco da seleção desloca-se das características pessoais do candidato que melhor se enquadram no perfil de determinado cargo para a integração entre os interesses e valores da instituição e do profissional, para a coerência entre concepções como ensinar, aprender, desenvolver, avaliar.

Os relatos de pesquisa e de intervenção apresentados nesta seção são algumas das experiências relatadas na literatura contemporânea em Psicologia Escolar, escolhidas para essa apresentação, a despeito de existirem outras experiências igualmente significativas, críticas e emergentes que abordam a inclusão de pessoas com deficiência mental (Anache, 2005, 2007, 2009), a atuação na educação infantil e em creches (Costa, 2010; Costa & Guzzo, 2006; Vectore,

2010; Vectore & Maiomini, 2007, Yokoy & Pedroza, 2005), abrigos (Vectore, 2005; Vectore & Carvalho, 2009), organizações não governamentais (Carvalho, 2007; Dadico, 2003; Soares, 2008), junto a crianças em situação de risco psicossocial (Sant'Ana, Costa & Guzzo, 2008) e no desenvolvimento de políticas públicas (Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martínez, 2007).

Os exemplos de pesquisa e intervenção apresentados nesta seção representam algumas das possibilidades de atuação da Psicologia no contexto educativo e têm como aspecto diferencial o compromisso com a transformação da prática cotidiana desenvolvida nas instituições escolares, entendendo que nesta prática estão contemplados todos os atores escolares, entre eles, o próprio psicólogo escolar. Assim, a Psicologia Escolar tem buscado produzir modificações nos contextos educativos ao mesmo tempo em que desenvolve modelos e práticas qualitativamente diferentes de atuação.

A partir de ações direcionadas para diferentes dimensões do processo educativo – preparação dos membros da equipe pedagógica, atendimento às queixas escolares, favorecimento da inclusão e respeito à diversidade, desenvolvimento da expressão criativa, construção da proposta pedagógica, além de outras – os psicólogos escolares vêm tentando abandonar o foco sobre os indivíduos e priorizar a conexão e interdependência existente entre estas dimensões. Assumem, então, que os fenômenos não estão isolados, mas, ao contrário, mantêm diferentes relações que precisam ser consideradas quando da elaboração de uma proposta de atuação em Psicologia Escolar. Mesmo que centrada em uma dimensão específica, como a seleção de professores, por exemplo, ela se alimenta da proposta pedagógica da escola e da avaliação dos membros da equipe pedagógica, assim como também se desdobra na formação continuada dos professores e no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, à luz das noções de inclusão escolar e de queixas escolares.

Além do reconhecimento da interconexão entre as diferentes dimensões a serem consideradas em uma proposta de atuação, as recentes experiências da área têm levado os profissionais a constarem que para conseguir resultados mais abrangentes é necessário adotar procedimentos que ampliem o poder de sua ação. Assim, a adoção de estratégias de natureza coletiva que envolvem a participação dos diferentes atores – professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais, alunos – vêm sendo mais recorrente, sem, contudo, abandonar ações individuais.

A presença da Psicologia Escolar no Mundo.

No ano de 2003, Oakland (2003) indicou que existiam serviços de Psicologia Escolar de forma institucionalizada em aproximadamente 30 países. Recentemente este dado foi atualizado e ampliado a partir de uma pesquisa realizada por Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone e Stewart (2008) junto aos 192 Estados Membros das Nações Unidas. Os autores investigaram, entre estes países, quantos e quais têm psicólogos escolares e qual a evidência encontrada em cada um deles que permitisse afirmar a presença de tais profissionais. Os autores descobriram que dos 192 países,

83 (43%) tinham psicólogos escolares, entre eles: Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, Chile, China, Cuba, Equador, Egito, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Índia, Irã, Japão, Jordânia, Lituânia, México, Nigéria, Paraguai, Peru, Portugal, Rússia, Tanzânia, Turquia, Venezuela, e outros mais.

Os critérios adotados para indicar a evidência da Psicologia Escolar no país foram: a presença de profissionais que satisfazem as funções características do psicólogo escolar; regulamentações ou leis que estabelecem a formação, registro e credenciamento necessários aos profissionais da área; associações profissionais de Psicologia Escolar; programas universitários que preparam psicólogos escolares; e programas universitários que oferecem formação em Psicologia Escolar em nível de doutorado. Dentre os 83 países com psicólogo escolar, existe grande diversidade no que se refere ao atendimento a estes critérios, o que faz com que exista uma variação considerável no grau em que a Psicologia Escolar está estabelecida no mundo (Jimerson, Skokut & cols., 2008).

Quanto ao número de profissionais pelo mundo, existem por volta de 100 a 100 mil psicólogos escolares trabalhando internacionalmente, dos quais cerca de 25 mil estão nos Estados Unidos (Oakland, 2003) e 32 mil estão na China (Ding, Kuo & Dyke, 2008). Apesar de a escola ser o principal local de trabalho dos psicólogos escolares (Reschly, 2003; Jimerson, Skokut & cols., 2008), existem, ainda, mais três mil trabalhando em outras funções dentro da escola, como diretor de educação especial, por exemplo, e em contextos clínicos e de saúde mental, externos à escola (Oakland, 2003; Reschly, 2003).

Com o objetivo de compor um quadro atual da Psicologia Escolar no mundo, pesquisas internacionais usando dados coletados pelo International School Psychology Survey (ISPS), um instrumento desenvolvido em colaboração por pesquisadores de vários países, forneceram informações sobre o processo de formação e regulamentação da profissão, as características dos psicólogos escolares, seus papéis e responsabilidades e os desafios que encontram ao longo da carreira (Jimerson, Graydon, Farrell & cols., 2004; Jimerson, Graydon, Skokut & cols., 2008; Jimerson, Graydon, Yuen & cols., 2006).

As pesquisas foram realizadas em 13 países (Albânia, Cyprus, Estônia, Grécia, Inglaterra, Austrália, China, Alemanha, Itália, Rússia, Geórgia, Suíça e Emirados Árabes) e apontaram similaridades e diferenças entre eles. Nestes países, os psicólogos escolares são, em sua maioria, do gênero feminino, com exceção da Alemanha em que há igualdade entre os dois gêneros e da Suíça em que prevalecem os psicólogos do gênero masculino (61%). Há, também, prevalência feminina em Moscou, onde 95% dos 2000 mil psicólogos escolares são do gênero feminino (Malykh, Barsky, Kutuzova & Malykhin, 2002). A média de idade dos psicólogos escolares varia bastante, de 25 (Albânia) a 53 anos (Alemanha).

Em relação ao desenvolvimento da Psicologia Escolar no mundo, Reschly (2003) aponta que o crescimento vivenciado nos últimos 25 anos deve-se principalmente à garantia, em lei, dos

direitos educacionais aos estudantes com deficiência, o que contribuiu para que a atuação dos psicólogos escolares se vinculasse muito à educação especial no trabalho com alunos com deficiência mental, distúrbios emocionais e dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento da Psicologia Escolar como um reflexo das regulamentações que estabelecem a necessidade de atendimento especializado às crianças com necessidades especiais é reconhecido em países como os Estados Unidos (Reschly, 2003), Grécia (Theodore, Bray, Kehle & Dioguardi, 2002), Itália (Trombetta, Alessandri & Coyne, 2008) e Hong Kong (Ding, Kuo & Dyke, 2008).

Em virtude da necessidade de identificar os alunos que precisavam de intervenções especiais, a avaliação psicológica realizada no contexto da educação especial foi uma característica que marcou a Psicologia Escolar em diferentes países, especialmente pelo uso de testes padronizados. Atualmente, entretanto, esta situação tem mudado em alguns países, conforme comentam Theodore e cols. (2002) em relação à Grécia: “no momento, o papel do psicólogo escolar que trabalha nessas escolas é relativamente progressista e diversificado. Por exemplo, eles orientam as famílias e professores auxiliando-os a lidar com desordens comportamentais, coordenam programas de prevenção primária e oferecem treinamento profissional” (p. 151).

No que diz respeito às principais atividades realizadas pelos psicólogos escolares, existe certa consistência nas ações da área, em virtude, principalmente, da ênfase na avaliação psicoeducacional e no aconselhamento aos estudantes (Malykh, Barsky, Kutuzova & Malykhin, 2002; Jimerson, Graydon, Farrell & cols., 2004; Jimerson, Graydon, Skokut & cols., 2008; Jimerson, Graydon, Yuen & cols., 2006). Diferentemente, na Itália a maior parte das atividades é desenvolvida com os pais; o contato direto com os estudantes por meio do aconselhamento ou orientação é pouco mencionado pelos psicólogos escolares, sendo que as intervenções com toda a turma de alunos são mais frequentes. O trabalho com os professores é realizado por meio de uma combinação entre ações de formação e apoio na resolução de problemas, enquanto intervenções com os administradores são quase inexistentes (Trombetta & cols., 2008).

A histórica vinculação da Psicologia Escolar com a Medicina que, inclusive, levou à patologização do contexto escolar, ainda é bastante presente na China, pois neste país a Psicologia Escolar não é reconhecida como uma profissão independente e é exercida por pediatras, psiquiatras, além de outros profissionais como professores de educação especial (Ding & cols., 2008). Neste mesmo país, programas específicos de formação em Psicologia Escolar ainda não existem: “nenhum programa de treinamento formal, diplomas, prática ou sistemas de acreditação de certificados receberam reconhecimento oficial” (Ding & cols., 2008, p. 540). Esse fato contribuiu para que o desenvolvimento da área no país ainda esteja em um nível rudimentar, carecendo de mais envolvimento, compromisso e ação por parte do governo, dos profissionais e pesquisadores da área, dos estudantes e da sociedade.

Apesar de terem muitas semelhanças em termos de língua, cultura, valores e tradições, Hong Kong tem história e características diferentes da China em relação à Psicologia Escolar.

Segundo Ding e cols. (2008), Hong Kong, devido à sua influência britânica, foi o primeiro país da Ásia a reconhecer a profissão de psicólogo escolar e a ter um programa de formação oficial. As funções desenvolvidas são de intervenção, avaliação, consultas, administração e pesquisa.

A partir da síntese sobre a situação da Psicologia Escolar no mundo, pode-se dizer que, apesar das similaridades, ela difere de país para país, especialmente em relação ao perfil dos psicólogos, às exigências relativas à formação e preparação profissional, às atividades desenvolvidas e ao reconhecimento da área que, entre outros desdobramentos, contribuem para que haja uma certa confusão acerca da identidade do psicólogo escolar. De acordo com Farrel (2009), além das diferenças com que a Psicologia Escolar comparece nos países, existem, também, discussões acerca do papel do psicólogo escolar e sua especificidade em relação aos demais profissionais da escolar, pois existem muitos comentários que apontam para o fato de que o papel dos psicólogos escolares é mal entendido, que os empregadores lhes fazem demandas pouco razoáveis, que os pais e professores têm expectativas irreais, entre outras questões. Para o autor existe, portanto, uma necessidade de estabelecer alguns parâmetros para a profissão de forma que ela possa se consolidar nos mais diferentes países.

O caminho para isso está, segundo Farrell (2009), na clareza da definição acerca da natureza da contribuição específica da Psicologia Escolar à educação. As evidências, segundo o autor, sugerem que a compreensão dos psicólogos escolares acerca dos objetivos, processos, necessidades e resultados de seu trabalho leva a uma motivação comum entre eles e demais profissionais da escola que se sentem seguros em trabalhar com os profissionais da Psicologia Escolar.

Para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia Escolar no mundo são necessários, então, esforços coletivos no sentido de estabelecer indicadores que traduzam a especificidade das contribuições da área e o papel do psicólogo escolar, os quais guardam estreita relação com o conhecimento e as competências que são próprias deste campo de formação e atuação.

Educação Superior: um Novo Contexto de Atuação para a Psicologia Escolar.

O trabalho da Psicologia Escolar tem, tradicionalmente, se associado à escola por meio de estudos e intervenções realizados no âmbito da Educação Básica. Um olhar retrospectivo sobre a inserção da Psicologia e a consolidação de seu trabalho no contexto educativo ratifica essa associação, conforme já relatado neste capítulo.

Tendo a atuação da Psicologia Escolar, em sua origem, se direcionado especialmente para as crianças com dificuldades de aprendizagem, é compreensível que os estudos e produções na área reflitam esse direcionamento e tratem de questões e problemáticas pertinentes à Educação Básica. Algumas destas questões são a relação professor-aluno (Araújo, 1995; Tassoni, 2000), dificuldades de aprendizagem e queixas escolares (Andrada, 2003; Colares & Moysés, 1996; Francisco, 2002; Moysés & Collares, 1992; Neves, 1994, 2001), fracasso escolar (Patto, 1999), inclusão escolar

(Alecrim, 2005; Martínez, 2005a; Neves & Machado, 2005; Silveira, 2004), a relação família-escola (Cardoso, 2003; Oliveira, 2007; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010; Polônia, 2005; Reali & Tancredi, 2002), criatividade (Alencar & Fleith, 2008; Castro, 2007; Fleith & Alencar, 2006, 2008; Libório, 2009; Martínez, 2003), superdotação e hiperatividade (Alencar & Fleith, 2006; Alencar, Fleith & Sabatella, 2006; Aspesi, 2003; Maia-Pinto & Fleith, 2004; Ourofino, 2005; Pinto, 2002), além de outros.

A despeito da histórica imersão da Psicologia Escolar nas escolas, outros contextos têm sido fonte de interesse de pesquisadores e profissionais, dado, especialmente, o reconhecimento de que distintos ambientes institucionais, também revestidos da função educativa, são espaços potenciais de desenvolvimento humano. Tem, assim, ocorrido uma expansão da Psicologia Escolar para contextos educativos até então pouco explorados, como é o caso das creches, orfanatos, organizações não governamentais, serviços públicos, cursos pré-vestibulares, educação de jovens e adultos, Educação Superior e educação a distância (Campos, 2001; Carvalho, 2007; Dadico, 2003; Lima, 2005; Marinho-Araújo, 2009a; Maynhone, Santos & Marinho-Araújo, 2007; Sampaio, 2009, 2010; Serpa & Santos, 2001; Silva, Costa & Ferreira, 2005; Silva, Ramos & Neves, 2005; Soares, 2008; Vectore & Carvalho, 2009; Vectore & Maimone, 2007).

Dentre esses novos contextos, é de interesse, neste estudo, o trabalho que a Psicologia Escolar pode desenvolver na Educação Superior no sentido de contribuir com a formação de profissionais e cidadãos aptos e imbuídos do desejo de minimizar a desigualdade, o preconceito, a injustiça, violência e exclusão que permeiam a vida em sociedade. O interesse está, portanto, direcionado para a investigação de práticas psicológicas que se pautem na ampla compreensão da função formativa da Educação Superior.

Os Serviços de Apoio Psicológico em Instituições de Educação Superior. Uma análise do surgimento e evolução dos Serviços de Apoio Psicológico na Educação Superior aponta que os primeiros serviços desta natureza surgiram nos Estados Unidos e na Europa por meio do apoio pontual que um professor ou mentor oferecia aos estudantes para ajudá-los a resolver dificuldades acadêmicas ou para recomendá-los ao mercado de trabalho (RESAPES, 2002a). Na medida em que este apoio foi se personalizando e assumindo um caráter regular no tempo, passou a ser identificado como Aconselhamento. A partir destas experiências pontuais, do ponto de vista mundial, os Estados Unidos foram pioneiros na criação dos serviços de aconselhamento psicológico na Educação Superior; na Europa, a primeira iniciativa desta natureza é atribuída à Inglaterra (Pereira, 2008; RESAPES, 2002a). Desde estas primeiras experiências, vem crescendo pelo mundo o número de Instituições de Educação Superior que oferecem algum tipo de apoio psicológico aos seus estudantes com o objetivo de favorecer sua transição e adaptação à vida universitária, contribuir para o sucesso acadêmico e promover seu desenvolvimento integral como cidadão e profissional.

Na Europa, por exemplo, os Serviços de Aconselhamento Psicológico têm assumido especial importância no apoio à democratização e maior qualidade da Educação Superior de forma que em 1988 foi criado o Fórum Européen d'Orientation Académique (FEDORA), uma organização de apoio aos estudantes da Educação Superior composta por representantes de todos os países da comunidade europeia. A FEDORA está organizada em quatro grupos de trabalho, a saber, Orientação para a carreira e empregabilidade, Orientação educacional e aconselhamento, Inclusão e igualdade de oportunidades e Psyche (Psychological Counselling in Higher Education).

No que concerne ao apoio psicológico, a FEDORA-PSYCHE é o grupo de trabalho que tem assumido o compromisso de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos Serviços de Orientação e Aconselhamento dos países membros da União Europeia e traçar algumas orientações para o melhor funcionamento destes serviços. Referindo-se ao importante papel que este grupo de trabalho tem assumido junto aos Serviços de Psicologia existentes nas IES, Rott (2008) esclarece que “FEDORA-PSYCHE é basicamente um discurso europeu. Esse discurso tem sido alimentado por profissionais que estão envolvidos no trabalho diário de aconselhamento psicológico com alunos e no estabelecimento de uma estrutura organizacional adequada para o cumprimento dessa tarefa” (p. 16).

As investigações realizadas pela FEDORA junto aos Serviços de Orientação e Aconselhamento Psicológico existentes nas IES europeias indicam que os mesmos se organizam com foco em três períodos da vida de um estudante na Educação Superior: o momento da entrada, caracterizado pela transição da educação básica para a superior e pela adaptação e integração a esta última; o momento no qual os estudantes frequentam as instituições, marcado pela busca do sucesso acadêmico e combate ao abandono; e o momento da saída, assinalado pela transição para o mercado de trabalho (Watts & Van Esbroeck, 1998). Com o objetivo de contribuir para o bem-estar e sucesso dos estudantes em cada um desses períodos, os Serviços planejam e executam ações que, por um lado, se baseiam nas necessidades e características dos estudantes e, por outro, nas condições, metas e especificidades da instituição e do serviço psicológico.

Acerca das principais ações desencadeadas pelos psicólogos no âmbito dos Serviços, estudo recente realizado pela FEDORA junto a todos os países membros da União Europeia apontou que na maioria deles os psicólogos fazem diagnóstico, aplicação de testes e psicoterapia, e desenvolvem diferentes tipos de intervenção individual e em grupo para a promoção de competências pessoais e sociais (Ferrer-Sama, 2008). Segundo a autora, uma vez que estudos têm apontado um crescimento no nível de problemas mentais entre os estudantes, os Serviços de Psicologia têm realizado entrevistas e aplicação de testes para diagnosticar desordens psicológicas como depressão, estresse e ansiedade.

Em diferentes países o aconselhamento também é realizado para questões relativas ao estudo como forma de minimizar o insucesso acadêmico e o número de desistências/abandonos. Nestes casos, a intervenção está direcionada para a definição de objetivos acadêmicos junto aos

estudantes, no desenvolvimento de competências de aprendizagem e gestão do tempo ou no autocontrole em situações de avaliação. Nos diferentes países europeus a intervenção individual com os estudantes, focada no problema que os motivou a buscar procurar ajuda profissional, é central na prática dos psicólogos escolares.

Em uma perspectiva diferenciada da predominante nos países europeus, Sandoval e Love anunciavam, em 1977, a emergência do psicólogo escolar que trabalhava na Educação Superior, denominado, naquela ocasião, como *college psychologist*. De acordo com os autores, o trabalho do psicólogo escolar na Educação Superior teria dois focos: o da avaliação, com o objetivo de obter informações sobre aspectos institucionais e docentes que precisam ser modificados e implementados; e o da promoção da prática docente por meio do planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas. O papel do psicólogo escolar neste nível educativo seria, então, o de avaliar as práticas educativas, a satisfação e a aprendizagem dos alunos para, a partir dos resultados, sugerir programas inovadores de ensino, auxiliar os professores a melhorarem suas habilidades profissionais e favorecer o aprendizado dos alunos.

Considerando a natureza das ações desenvolvidas pelo psicólogo escolar, Sandoval e Love (1977) ressaltavam, àquela época, que o *college psychologist* não é um *counselor psychologist* uma vez que os dois partem de bases e objetivos distintos. Enquanto o último assiste diretamente o aluno por meio de serviços de orientação pessoal, preocupando-se com seu bem-estar como estudante, o *college psychologist* apoia os alunos indiretamente por meio do aumento da efetividade educacional, agindo, especialmente, junto aos professores. Observa-se, por essa distinção, que a emergência da Educação Superior como um campo de atuação para os psicólogos escolares se deu de forma menos vinculada à perspectiva individualista de atenção ao estudante e mais atrelada a uma compreensão sistêmica de atuação.

Outra possibilidade de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior é em carreiras administrativas. Nessa direção, Logue (2007) defende que administradores de IES formados em Psicologia têm habilidades particulares que podem ajudar os colegas e as instituições a responderem melhor às atuais pressões vividas pela Educação Superior, especificamente frente à realidade dos Estados Unidos. O autor apresenta alguns tópicos que têm trazidos desafios às instituições em nível superior e, para cada um deles, exemplifica possíveis contribuições advindas de um psicólogo no exercício de um cargo administrativo. Logue (2007) aborda questões como a globalização, a massificação da Educação Superior, a forte competição entre as IES e os reflexos trazidos por regulamentações no campo educativo. No que tange às regulamentações, por exemplo, o autor aponta àquelas que são relativas aos programas de prevenção ao abuso de substâncias, às ações afirmativas, aos processos de avaliação da qualidade da Educação Superior e à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Neste último caso, por exemplo, diz que as instituições costumam ter profissionais especializados para trabalhar com os alunos especiais; contudo, muitas

vezes os administradores - chefes de departamento, decanos - acabam se envolvendo quando têm que tomar alguma decisão relacionada a solicitações especiais ou fatos particulares.

A partir das argumentações apresentadas pelo autor, concorda-se que os cargos administrativos também podem ser ocupados por psicólogos escolares, pois, de fato, a especificidade da sua formação e do seu compromisso para com a promoção do desenvolvimento individual e coletivo em contextos educacionais podem contribuir para a qualidade da Educação Superior.

A Psicologia Escolar na Educação Superior brasileira. A análise da produção científica de 10 anos (1996 - 2005) da Revista Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) mostra que existe, entre as principais temáticas pesquisadas em Psicologia Escolar, uma escassez de estudos sobre a Educação Superior (Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006). Os principais temas de pesquisa na área, presentes nos artigos da Revista, são os testes e construção de instrumentos, métodos de ensino-aprendizagem, leitura, criatividade, aspectos afetivos/emocionais, inteligência/cognição, psicologia escolar, relação família-escola, entre outros.

É interessante destacar que, apesar de ainda pouco investigado como campo de atuação da Psicologia Escolar, a Educação Superior tem sido um contexto privilegiado em relação ao desenvolvimento de instrumentos de investigação psicológica, reforçando a constatação de Oliveira e cols. (2006) acerca da importante presença dos testes e ferramentas de medidas entre as temáticas mais investigadas na área. No terreno da Educação Superior têm sido desenvolvidos, por exemplo, escalas de satisfação (Santos & Suehiro, 2007; Schleich, Polydoro & Santos, 2006) e de aconselhamento profissional aos universitários (Santos, Noronha & Sisto, 2009), questionário de percepções do ensino pelos alunos (Morais, Almeida & Montenegro, 2006), escala de integração social na Educação Superior (Diniz & Almeida, 2006), escala para avaliação da motivação entre universitários (Boruchovitch, 2008; Guimarães & Bzuneck, 2008), além de outros.

De acordo com Oliveira e cols. (2006), o elevado número de publicações que se centravam no uso e no desenvolvimento de testes psicológicos, à época da análise realizada na revista da ABRAPEE, foi, provavelmente, um impacto da resolução publicada pelo Conselho Federal de Psicologia que definia os padrões para utilização de testes psicológicos. A necessidade de demonstrar a validade dos testes e de outras medidas psicológicas ocasionou a realização de pesquisas e de publicações científicas e o crescimento da área de avaliação psicológica no Brasil.

Os testes psicológicos, ferramentas utilizadas na avaliação psicológica juntamente com entrevistas e observações, podem ser aplicados em diversos contextos: clínico, hospitalar, social, organizacional, jurídico, esportivo, entre outros. Apesar disso, a análise da produção científica de três congressos brasileiros de avaliação psicológica (Joly, Silva, Nunes & Souza, 2007) realizados nos anos de 2003, 2005 e 2007, apontou um dado, no mínimo, instigante: em relação às principais

áreas de aplicação da avaliação psicológica, a Psicologia Escolar ocupou o primeiro ou segundo lugar, nos anos de 2005 e nos de 2003 e 2007, respectivamente, revezando-se com a Clínica e superando áreas como a Psicologia Organizacional, Hospitalar, Jurídica e Social. Isto é, considerando os trabalhos apresentados por ocasião de congressos de avaliação psicológica, a Psicologia Escolar, juntamente com a Psicologia Clínica, está entre as áreas que mais têm se detido a realizar avaliações psicológicas baseadas no uso de testes.

Os resultados das duas análises de produções científicas citadas anteriormente – a da revista da ABRAPEE e de congressos na área da avaliação psicológica –, somados a um olhar retrospectivo sobre a trajetória da Psicologia Escolar como campo de formação, atuação e pesquisa, conforme já apresentado neste capítulo, traz uma recorrência: o desenvolvimento e o uso de testes e a realização de avaliação psicológica como atividades inerentes à prática da Psicologia Escolar, inclusive no âmbito da Educação Superior, um contexto não tradicional de inserção dos profissionais da área.

Por ocasião de um mapeamento da produção científica em Psicologia Escolar sobre a Educação Superior, Bariani, Buin, Barros e Escher (2004) avaliaram publicações nacionais com o objetivo de analisar pesquisas relativas a este nível educativo que tenham abordado três temáticas: corpo docente, corpo discente e processo ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras, os trabalhos recaem sobre as categorias corpo discente e processo ensino-aprendizagem, têm os alunos como principais informantes e estão mais voltados para a investigação das mudanças e alterações que ocorrem nas características cognitivas ou afetivas dos estudantes ao longo do tempo.

Corroborando a constatação de que os estudos têm prezado pelo foco nos estudantes, uma revisão preliminar sobre a articulação da Psicologia Escolar com a Educação Superior mostra o envolvimento da área com questões como: (a) transição do aluno para a Educação Superior, (b) processo de adaptação e integração ao novo contexto, (c) rendimento e desempenho acadêmico, (d) estudo dos estilos cognitivos dos universitários, (e) compreensão da leitura e produção escrita, (f) atitudes e estratégias de aprendizagem, (g) papel da motivação e da criatividade (Alencar, 2007; Amaral & Martínez, 2006; Azevedo & Faria, 2006; Baptista, Amadio, Rodrigues, Santos & Palludetti, 2004; Cabral & Tavares, 2005; Cardoso & Bzuneck, 2004; Cunha & Carrilho, 2005; Diniz & Almeida, 2006; Oliveira & Santos, 2005; Pereira & cols., 2006; Pitta, Santos, Escher & Bariani, 2000; Santos & Almeida, 2001; Seco, Casimiro, Pereira, Custódio & Dias, 2005; Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Valle, Cabanach, Rodriguez, González-Pienda & Rosário, 2007; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005), entre outros. Como indicam estas temáticas, as questões exploradas pela Psicologia na sua vinculação com a Educação Superior estão centradas, essencialmente, no aluno.

Ao tratar do processo de adaptação do estudante à universidade, por exemplo, Teixeira, Castro e Piccolo (2007) investigaram a influência de variáveis como a participação em atividades extracurriculares, o apoio familiar percebido pelo estudante e o nível de interação extraclasse com

professores, em relação à adaptação ao contexto universitário. Apesar das variáveis eleitas para pesquisa reconhecerem o papel da família e do convívio com os docentes na adaptação à nova realidade, a construção das informações baseou-se apenas na percepção do aluno, deixando de lado indicadores advindos de outros segmentos que também participam do processo de adaptação, como os pais e professores.

Embora se considere que outras instâncias possam tomar parte do processo de compreensão acerca dos fatores que contribuem ou não para a melhor integração do aluno à Educação Superior, a validade dos resultados obtidos a partir de estudos como o mencionado não são, nem podem ser, minimizados. Contudo, ainda que relevantes cientificamente, a crítica a estudos dessa natureza deve-se ao fato de que o processo de adaptação a um novo contexto, como é o caso da universidade, envolve uma série de fatores – pessoais, interpessoais, familiares, pedagógicos, institucionais, políticos e ideológicos – que, em sua maioria, são desconsiderados quando somente a percepção do aluno é levada em conta.

Levando em conta a natureza das temáticas investigadas pela Psicologia na Educação Superior e a forma como os estudos têm sido desenvolvidos, fica explícito que a ênfase está em uma das partes envolvidas, o aluno. Desconsidera-se, por exemplo, o papel dos fatores pedagógicos, como a diversificação das estratégias didáticas em razão das demandas dos alunos, a flexibilidade da organização curricular e sua adequação às necessidades dos estudantes, ou dos fatores institucionais como a implantação de serviços de apoio e orientação acadêmica, a disponibilização de espaços e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, além de oportunidades de financiamento e bolsas de estudos. Conforme conclui Marinho-Araújo (2009a),

esses e outros estudos sinalizam que, a exemplo do que ocorreu com a Psicologia Escolar nos primórdios de sua atuação sistematizada na escola, há mais de cinco décadas, o foco atual de práticas e pesquisas ligando a área ao contexto do ensino superior tem privilegiado, igualmente, a ênfase no aluno, agora estudante universitário, em uma perspectiva individualizante e fracionada do vasto processo intersubjetivo e sociopolítico. (p. 163)

O relato apresentado sobre a intersecção entre a Educação Superior e a Psicologia Escolar mostra um pouco do conteúdo e das ênfases que vêm caracterizando estudos e práticas neste campo; contudo, outras produções, ainda que de forma tímida, têm contemplado possíveis intervenções neste nível educativo, em uma perspectiva mais ampliada. O trabalho de Witter (1999), por exemplo, explorou as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar no âmbito da universidade, especialmente diante do que foi estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) em relação à Educação Superior. A partir da análise do Capítulo IV da LDB, a autora aponta as possíveis funções e papéis do psicólogo escolar: assessoria ao processo de ensino-aprendizagem; participação nas atividades de seleção e

treinamento do corpo docente e técnico; docência/ensino em Psicologia e em outras áreas do conhecimento; realização de pesquisas de diferentes naturezas; envolvimento com publicação científica em Psicologia Escolar; planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas e cursos na área da Psicologia, e outros.

Apesar da diversidade de atividades que o psicólogo escolar pode desenvolver, conforme apontado por Witter (1999), Serpa e Santos (2001) delimitaram sua investigação na atuação deste profissional junto ao Serviço de Atendimento ao Universitário (SAU). Na época do estudo, das 61 IES pesquisadas, 80,3% tinha o SAU, oferecendo aos estudantes e à comunidade atendimento psicológico, social, educacional, de saúde e outros. Dentre as atividades desenvolvidas pelos psicólogos nos programas do SAU, identificaram, principalmente, orientação individual, encaminhamentos externos e internos, acompanhamento individual, orientação de grupos, psicoterapia individual, atendimento à família, e outros. As principais atividades nas quais o psicólogo escolar participava estavam ligadas, principalmente, às dificuldades vivenciadas pelo próprio aluno.

Nessa linha de argumento, as autoras apontam que o trabalho do psicólogo escolar desenvolvido no SAU deveria recair sobre a orientação e acompanhamento psicológico “por ser fórmula reconhecidamente eficaz na melhora do aproveitamento acadêmico e na formação integral do indivíduo não apenas como profissional, mas também como cidadão inserido na sociedade” (Serpa & Santos, 2001, p. 33). Todavia, ao considerar as diversas possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, conforme sinalizou Witter (1999), e ao percorrer retrospectivamente o percurso histórico da Psicologia Escolar na Educação Básica, acredita-se que o trabalho de atendimento e de orientação ao aluno e à sua família não deve ser eleito de forma prioritária pelo psicólogo escolar.

Diante da análise destes trabalhos constata-se que, tradicionalmente, a Psicologia Escolar já está presente em IES, geralmente ligada ao SAU ou SOU (Serviço de Orientação ao Universitário) e com foco de atuação quase que exclusivamente no aluno. Se, por um lado, Witter (1999) sinalizou amplos caminhos para a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, por outro, a atuação deste profissional no SAU tem se baseado, de modo geral, em uma intervenção clássica, voltada à orientação e ao atendimento de questões individuais, localizadas no próprio estudante da Educação Superior. Para além destas ações já desenvolvidas, outras também podem ser realizadas pelo psicólogo escolar, como, por exemplo: atividades relacionadas à formação continuada do corpo técnico, docente e dirigente, assessoria à integração da equipe diretiva, implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, análise dos projetos pedagógicos dos cursos, entre outras.

Coadunando-se com intervenções mais amplas, pautadas em ações coletivas e relacionais, Marinho-Araújo (2009a) propõe três dimensões de intervenção institucional, a saber: (a) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES, (b) Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos, e (c) Perfil do estudante. Para cada uma dessas dimensões a autora faz

sugestão de ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar em consonância com questões específicas e próprias do contexto da Educação Superior.

Na primeira dimensão, o psicólogo escolar pode assessorar ações que estejam ligadas à gestão institucional, as quais envolvem: participação na elaboração e revisão do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de sua apropriação por parte dos membros da instituição; acompanhamento dos procedimentos de autoavaliação institucional, inclusive por meio de sua inclusão na Comissão Própria de Avaliação (CPA); envolvimento com a implementação de projetos educacionais que têm impacto na subjetividade e dinâmica institucional; monitoramento de indicadores de compromisso social; ambientação a novos docentes e funcionários; assessoria à definição e reformulação dos perfis docentes, discentes e técnicos; programas de formação continuada de docentes, coordenadores de cursos e funcionários técnico-administrativos (Marinho-Araújo, 2009a).

Em relação à dimensão vinculada às Propostas Pedagógicas, a autora sugere: colaboração na análise das diretrizes curriculares nacionais (DCNs) que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos superiores; acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à sua vinculação às DCNs; análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) como estratégia para apoiar o processo de desenvolvimento de competências para o corpo docente e discente; investigação das concepções subjacentes e orientadoras que os profissionais têm de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e processos de avaliação, favorecendo a conscientização e intencionalidade às práticas educativas.

Na última dimensão, a do Perfil do estudante, Marinho-Araújo (2009a) sugere que o psicólogo escolar promova discussões acerca do desenvolvimento adulto, como processo ancorado em uma construção relacional de competências; desenvolva pesquisas para conhecer o perfil dos estudantes, especialmente quanto aos aspectos sócio-demográficos, familiares, socioeconômicos e suas relações com o processo de formação e construção da cidadania; elabore, com os coordenadores de curso e o corpo docente, estratégias para verificar como se dá o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes.

Pelo exposto, nota-se que a Psicologia Escolar tem um grande desafio pela frente, que é o de ampliar suas perspectivas de atuação por meio de práticas diferenciadas em um contexto ainda pouco explorado pela área. No âmbito da Psicologia Escolar, a expansão de sua atuação para além da escola coaduna-se a um compromisso social por uma educação para todos. No campo da Educação Superior, a atuação da Psicologia Escolar baseada em concepções institucionais e relacionais vincula-se à preocupação com a melhoria da qualidade da Educação Superior brasileira frente ao desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos, participativos e compromissados, ética e socialmente, com a vida em sociedade.

A Psicologia Escolar na Educação Superior de Portugal. O percurso da Psicologia Escolar em Portugal foi semelhante ao de outros países, inclusive do Brasil, tendo inicialmente adotado um modelo médico de intervenção centrado na avaliação dos alunos com problemas e, progressivamente, incluindo ações voltadas a outros agentes escolares.

Fazendo uma recuperação histórica da evolução dos pedidos sociais e educacionais direcionados à Psicologia e das respostas que foram organizadas para atendê-los, Almeida (1993, 2010) organiza a evolução da Psicologia Escolar em seis momentos. Segundo o autor, a entrada dos psicólogos no sistema educativo formal de Portugal se deu, cronologicamente, pela avaliação, diagnóstico e acompanhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem; pela orientação escolar e profissional de jovens adolescentes; pelo apoio à aprendizagem do aluno ou a facilitação do rendimento escolar; pela promoção do desenvolvimento psicossocial dos estudantes; o desenvolvimento dos professores; e o momento atual voltado ao desenvolvimento da família, da escola e da comunidade. Foi por ocasião dos primeiros trabalhos voltados ao desenvolvimento psicossocial dos alunos que se reconheceu uma preocupação com práticas de prevenção e de promoção do desenvolvimento psicológico, as quais vieram a ser ampliadas para o contexto familiar, comunitário e escolar no momento atual no qual a atuação dos psicólogos escolares não se restringe aos alunos e professores.

Conforme apontam estes diferentes momentos relativos à trajetória da Psicologia Escolar no país, a intervenção da área passou de preocupações remediativas a preocupações preventivas e promocionais. Ou seja, de um trabalho direto e individualizado junto ao aluno-problema, os psicólogos escolares passaram a trabalhar com o professor e com a instituição escolar focando-se mais na dinâmica da instituição do que nos indivíduos (Almeida, 2003, 2010; Carita, 1996; Jesus, 2004). De acordo com Almeida (2010), a evolução na atuação da Psicologia Escolar reflete a mudança nas perspectivas teóricas e a adoção de modelos mais atuais e sistêmicos de análise e de intervenção, denominado por ele como um “modelo educacional” de intervenção em Psicologia Escolar em diferenciação ao modelo clínico anterior.

Em relação à atuação na Educação Superior, o primeiro serviço de apoio psicológico, em Portugal, foi o Gabinete de Apoio Psicológico e Aconselhamento (GAPA), criado em 1983 na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Dias, 2006). Por alguns anos, este foi o único Serviço existente no país, de forma que no início da década de 90 os serviços de apoio psicológico existentes em algumas universidades eram em “número reduzido e parecem sobretudo criados como campos de investigação-intervenção no quadro dos projetos docentes universitários ou como locais de estágio” (Almeida, 1993, p. 139).

O GAPA iniciou suas atividades com o aconselhamento psicológico individual e, após alguns anos, passou a organizar oficinas de promoção de competências acadêmicas e ações de sensibilização aos docentes e funcionários da Faculdade, ajudando-os a identificar alunos em risco. No final da década de 90, uma investigação desenvolvida no âmbito dos Serviços de Orientação e

Aconselhamento da União Europeia indicava, na seção relativa à situação Portuguesa, que “em comparação com a maioria dos outros estados-membros da União Europeia, os serviços de orientação na Educação Superior em Portugal não estão bem desenvolvidos” (Duarte & Paixão, 1998, p. 1). Entre os elementos utilizados para sustentar esta indicação, as autoras citavam o fato de que tais Serviços eram oferecidos a um número limitado de estudantes universitários. Além do mais, eles existiam em poucas instituições e contavam com um número reduzido de profissionais (um ou dois), e em tempo parcial, o que era claramente insuficiente para atender à população estudantil e, menos ainda, a toda a comunidade acadêmica.

No início da década de 2000, novos Serviços de Apoio Psicológico foram sendo criados na Educação Superior portuguesa, de forma que em 2002 haviam pelo menos 24 (Dias, 2006; RESAPES, 2002b), em 2004 haviam 33 (Dias, 2006) e, em 2008, 40 Serviços (Gonçalves, 2008). Este crescimento quantitativo não significa, entretanto, alteração nas condições de funcionamento e na abrangência das intervenções, especificamente quanto ao número de alunos atendidos. Os recursos humanos permaneceram insuficientes para responder às demandas, sendo raro o Serviço que tivesse mais do que dois técnicos em tempo integral. Por outro lado, importa acrescentar que, em poucos casos, os profissionais pertenciam ao quadro da instituição. Além do mais, era frequente existirem lista de espera para atendimento (RESAPES, 2002b). Um relatório mais recente acerca dos Serviços de Orientação e Aconselhamento na Educação Superior Europeia reitera que apesar de ter havido um crescimento no número de Serviços disponíveis nas IES “eles parecem não ser suficientes, tendo que lidar com ‘listas de esperas’. Em tempos de recursos limitados, é impossível responder a todas as demandas” (Gonçalves, 2008, p. 262).

Todavia, se o número de serviços existentes e de profissionais neles atuantes parece ser reduzido quando se leva em conta o número de IES existentes em Portugal e de alunos a cursarem a Educação Superior, por outro lado, é de se reconhecer que esforços vêm sendo feitos na direção de consolidar e legitimar o trabalho da Psicologia na Educação Superior. Um deles é, inegavelmente, a própria criação e manutenção dos Serviços por parte das instituições, especialmente diante do cenário europeu no qual a oferta de aconselhamento psicológico aos estudantes, por unidades específicas existentes dentro das próprias instituições, é uma realidade em somente algumas universidades europeias (Ferrer-Sama, 2008). No geral, em países como a Dinamarca, Bélgica, Áustria, Grécia, Espanha e Estônia, entre outros, são poucas as Instituições de Educação Superior que oferecem Serviço de Apoio Psicológico. Na Dinamarca, por exemplo, os estudantes são considerados cidadãos com os mesmos direitos e obrigações de toda a sociedade, de maneira que não há oferta especial de serviços sociais e médicos para eles; quando é necessário, os estudantes são encaminhados para serviços da comunidade (Andersen, 2008).

Outro esforço, menos decorrente das instituições e mais dos profissionais que atuam nos Serviços, foi a criação, em 2000, da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES), associação profissional criada por profissionais e pesquisadores vinculados a Serviços

de Apoio Psicológico de instituições superiores de Portugal. Como objetivos, a RESAPES busca construir uma rede que oportunize a troca de experiências e o apoio mútuo entre os serviços, a cooperação científica e na formação das equipes que compõem os serviços, como forma de melhorar a qualidade e eficácia do apoio psicológico oferecido nas instituições (RESAPES, 2002a, 2002b).

A título de exemplo dos esforços empreendidos para concretizar estes objetivos pode-se citar a publicação de uma *newsletter* que serve como um espaço de divulgação dos Serviços bem como de partilha de saberes e experiências. A *newsletter* de maio de 2010, por exemplo, traz o relato do trabalho que vem sendo desenvolvido em sete Serviços de Psicologia do país, bem como uma proposta de reflexão a partir das dificuldades que têm sido apontadas pelos psicólogos quanto a conseguirem implementar intervenções preventivas e de desenvolvimento no âmbito de sua atuação na Educação Superior. Outra ação recente da RESAPES foi a organização do primeiro congresso nacional, realizado em abril de 2010 na Universidade de Aveiro, para debate e reflexão acerca dos modelos e práticas de apoio psicológico desenvolvidos nas IES de Portugal.

O mapeamento e a caracterização dos Serviços de Apoio Psicológico tem sido mais uma das contribuições da RESAPES, que tem investido na identificação de limitações e necessidades dos Serviços e de seus profissionais e, conseqüentemente, na formulação de algumas medidas comuns que possam contribuir para modificar tal situação. A caracterização dos Serviços apontou que os destinatários ou usuários são, principalmente, os estudantes, além dos funcionários e docentes, havendo também aqueles que são abertos à comunidade em geral quando estão vinculados a um Departamento de Psicologia. É comum a realização de estágios acadêmicos em Psicologia nos Serviços (RESAPES, 2002b). Estes Serviços incluem intervenções remediativas, preventivas e de desenvolvimento, tanto individuais quanto em grupo, sendo as principais o aconselhamento, o apoio psicológico e psicopedagógico, a integração acadêmica e profissional, a consulta psicológica e a ação social (Pereira, 2009; RESAPES, 2002b). Outras áreas de intervenção ou valências dos Serviços, menos frequentes, são a consultoria junto aos órgãos de gestão da instituição, a investigação, as atividades como o mentorado, o treino de competências pessoais, sociais e em técnicas de estudo e o trabalho com os estudantes com necessidades especiais, entre outras.

As atividades desenvolvidas nos Serviços Portugueses, quando comparadas às práticas de outros países europeus, guardam muita semelhança. De acordo com Ferrer-Sama (2008), na maioria dos países os psicólogos fazem diagnóstico, aplicação de testes e psicoterapia, e desenvolvem diferentes tipos de intervenção individual e em grupo para a promoção de competências pessoais e sociais incluindo, mais recentemente, as desordens alimentares e a educação sexual. Em diferentes países, o aconselhamento também é realizado para questões relativas ao estudo como forma de minimizar o insucesso acadêmico e o número de desistências/abandonos. Nestes casos, a intervenção centra-se na definição de objetivos acadêmicos

junto aos estudantes, no desenvolvimento de competências de aprendizagem e gestão do tempo ou no autocontrole em situações de avaliação.

Pelos estudos já realizados, nota-se que, tanto em Portugal como em outros países europeus, a intervenção individual com os estudantes, dirigida ao problema que os levou a procurar apoio, é central na prática dos psicólogos escolares. Nestes casos, as problemáticas trazidas pelos alunos têm sido compreendidas à luz das questões de desenvolvimento, ou seja, de dificuldades na resolução das tarefas psicológicas normativas da transição da adolescência para a idade adulta, justificando o aconselhamento psicodinâmico breve (Dias, 2001, 2006).

Tradicionalmente, a atuação da Psicologia Escolar nas IES de Portugal tem privilegiado a intervenção direta com o estudante em uma perspectiva individualizada e em resposta ao problema vivencia; contudo, sem abandonar o atendimento clássico aos sujeitos individuais, os serviços de apoio psicológico de Portugal vêm investindo em práticas preventivas e em ações com outros agentes que também participam do processo formativo dos estudantes.

Além dos estudos relativos à caracterização dos Serviços de Apoio, algumas publicações reportam-se à forma como estes Serviços podem ser estruturados. Gonçalves e Cruz (1988) apontaram três tipos de Serviço Psicológico na Educação Superior: remediativos, preventivos e de desenvolvimento. Nos primeiros, englobam-se as atividades de apoio direto aos estudantes com dificuldades, como psicoterapia breve ou prolongada; a disponibilização de linhas telefônicas que assegurem ajuda de urgência; e o encaminhamento do estudante para outros serviços da comunidade. Em relação aos Serviços preventivos apontam a criação de programas de desenvolvimento interpessoal com base em uma rede de aconselhamento entre os colegas; recepção e acolhimento aos novos alunos; e orientação vocacional para os estudantes em fase de conclusão do curso e prestes a ingressar no mercado de trabalho. Por fim, nos Serviços de desenvolvimento citam os programas oferecidos aos estudantes para o desenvolvimento de competências de estudo e resolução de problemas, e de estratégias frente aos trabalhos e provas escolares; os programas de desenvolvimento do autoconhecimento, das relações sociais e treino de assertividade; e os programas de desenvolvimento de competências comportamentais e cognitivas de escolha, planejamento e ação.

A partir do cruzamento de três planos de intervenção - preventivo, remediativo e de investigação - e de três momentos vivenciados pelos estudantes - transição do ensino secundário para o superior (entrada), frequência na Educação Superior e transição para o mercado de trabalho (saída) -, Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2000) propuseram algumas ações levando em conta os objetivos específicos de cada plano de intervenção e as necessidades mais proeminentes dos estudantes em cada momento do processo de formação. Por exemplo, no plano da intervenção preventiva sugerem, na entrada na Educação Superior, o desenvolvimento de programas de promoção do sucesso acadêmico, de formação de alunos mentores e de sensibilização para questões do ensino e aprendizagem. Ainda neste plano preventivo, mas ao nível da frequência, sugerem a

divulgação de informações relacionadas com as problemáticas que são mais comuns nos estudantes (stress, ansiedade frente às provas, desmotivação); e ao nível da saída para o mercado de trabalho sugerem programas de formação em técnicas de procura de emprego e de incentivo à criação do autoemprego.

Dias (2001, 2006), por sua vez, sugere como ações do psicólogo que atua na Educação Superior a participação em programas de transição do ensino secundário para o superior; a realização de *workshops* de desenvolvimento pessoal e de competências académicas, de gestão do tempo e da ansiedade; aconselhamento psicológico e psicoterapia; aconselhamento vocacional; terapia de grupo; aplicação de testes psicológicos; intervenção em crise e encaminhamento, entre outras.

Como evidenciam esta diversidade de propostas portuguesas para a Educação Superior, não existe um modelo único de intervenção da Psicologia Escolar, ao contrário, coexistem diversas abordagens teóricas, ações e estratégias que sustentam uma variedade de concepções e práticas.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO SUPERIOR: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS

Este capítulo está organizado em duas partes. A primeira delas, focada na história da Educação Superior, recupera a criação das instituições educativas e, especificamente, das Instituições de Educação Superior (IES), apontando os elementos que contribuíram para o seu estabelecimento e reconhecimento social. Apresentadas as influências que conduziram à criação das universidades no mundo, dedica-se um espaço ao processo de constituição da Educação Superior no Brasil, destacando os fatores que veem lhe dando contorno desde o seu surgimento até a atualidade. Encerrando esta parte do capítulo, a última seção traz algumas considerações em torno da distinção de termos frequentemente utilizados - Universidade, Ensino Superior e Educação Superior - para se referir à educação em nível superior.

A segunda parte deste capítulo, voltada à situação atual deste nível educativo, apresenta como ele está constituído no Brasil. Para oportunizar a compreensão do cenário recente da Educação Superior, recorre-se a dados estatísticos acerca da graduação e da pós-graduação brasileiras, disponibilizados pelos órgãos federais responsáveis por seu acompanhamento. Na seção seguinte, busca-se evidenciar aspectos que são contemporaneamente marcantes na Educação Superior, como a privatização, a vinculação com o mercado, os programas de expansão, o papel da avaliação, entre outros. Em continuidade a estes aspectos recentes que caracterizam a educação em nível superior, a terceira seção trata da crise que ela vem vivenciando e, em especial, da forte articulação com os interesses econômicos e financeiros que têm modificado sua função principal e contribuído para seu estado de crise.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Constituição Histórica das Instituições Educativas.

Refletir a respeito das Instituições de Educação Superior, seu papel, função e responsabilidade no conjunto da sociedade exige, anteriormente, pensar sobre o surgimento e a natureza dessas instituições, de uma forma geral, pois carregam em si características que são comuns a todas, independente do objeto ou fenômeno que as sustentam.

Ao tratar do conceito de instituição, Saviani (2005a, 2007) faz uma incursão ao léxico da palavra e assinala que o vocábulo “instituição” apresenta significados que se agrupam em torno de quatro ideias: (a) a de ordenar e articular o que estava disperso; (b) a de educar; (c) a de construir objetos (produção técnica ou artística) e formar seres vivos; e (d) a de aglutinar, conectar determinados procedimentos, sistemas, escolas (ideias compartilhadas), doutrinas. Ao mesmo tempo em que indicam a diversidade de significados atribuídos ao conceito de instituição, tais

ideias transmitem a noção de algo que é criado, organizado e construído pelo homem e que não estava dado a priori (Saviani, 2005a, 2007).

A criação de uma instituição se dá a partir do reconhecimento de que existe uma necessidade humana, de caráter permanente e não transitório, que precisa ser atendida. As instituições não estão dadas a priori mas, ao contrário, emergem de uma necessidade reconhecida pelo homem ao longo de sua trajetória histórica e cultural, para a qual atribuiu a exigência de intervenção deliberada. Se antes as atividades eram desenvolvidas de forma espontânea e assistemática, com a institucionalização de atividades específicas elas adquirem um caráter formal e sistematizado.

Por essa razão, Saviani (2005a) afirma que “o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea” (p. 29). Complementando essa afirmação, Castanho (2007) esclarece que a institucionalização é um processo social, algo que se desenvolve no tempo e no espaço de uma sociedade. Trata-se, assim, de um processo pelo qual se formam ou se desenvolvem as instituições sociais.

E é devido à função de atender a uma necessidade permanente que as instituições adquirem a capacidade de manutenção ao longo do tempo, uma vez que estão vinculadas a algo que é duradouro na experiência humana. Por essa razão, as instituições educativas, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, buscam, no presente, consolidar algo com vistas no futuro. Ou seja, as ações desencadeadas no momento presente têm, como horizonte, o amanhã, o futuro.

Dessa forma, ao discutir o papel das instituições educativas, sejam elas de nível básico ou superior, faz-se necessário resgatar as razões e motivações históricas que justificaram tal criação, pois estas trarão indicações a respeito dos objetivos, finalidades e responsabilidades atribuídas à instituição.

No caso da educação, por exemplo, ela se desenvolvia, originariamente, de forma natural e informal e consistia em uma ação como outras desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho. A esse respeito Ariès (1978/2006) lembra que, na antiguidade, por muito tempo não houve lugar para a instituição escolar, pois a “criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia limites entre a profissão e a vida particular” (p. 156). A aprendizagem era transmitida diretamente de uma geração a outra mediante a participação das crianças na vida dos adultos.

Antes de se institucionalizar, a educação era desenvolvida em todos os contextos nos quais crianças e adultos se misturavam, fosse nos locais onde se trabalhava, se jogava ou brincava. O aprendizado se dava no contato de cada dia. A partir do século XV, foi-se instalando uma necessidade de rigor moral, expressa na “preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva” (Ariès, 1978/2006, p. 159), o que desencadeou,

então, o imperativo de substituir a aprendizagem do dia-a-dia pela aprendizagem escolar. Dá-se, assim, a institucionalização da educação; surgem as instituições educativas.

À medida que são criadas pelo homem, as instituições não se constituem como algo pronto e acabado; ao contrário, uma vez constituídas elas não estão definitivamente estruturadas, mas são continuamente construídas e reinventadas. Esse caráter constantemente renovador da instituição decorre do fato dela ser um sistema de práticas sociais (Saviani, 2005a, 2007) e, portanto, sujeita às ações do homem.

Às instituições educativas também não se pode atribuir um estado completo, acabado e idêntico ao longo dos tempos. Pelo contrário, o desenvolvimento destas instituições não se dá, apenas, por continuidade, mas também por rupturas, transformações e reestruturações. As instituições educativas estão mudando constantemente, adequando-se às necessidades e demandas que lhe são dirigidas e, assim, mantendo-se ao longo do tempo.

As universidades, por exemplo, são instituições multiseculares, de origem medieval e que sobrevivem à passagem do tempo e às profundas alterações da sociedade (Polidori, 2003). São instituições que, a despeito dos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais de um período histórico mantêm-se vivas, ativas e produtivas, mesmo que para isso tenham que se reinventar continuamente.

Referindo-se à manutenção das universidades ao longo do tempo, Clark Kerr (1963/2005) destaca que, das instituições criadas até 1520, ainda existem, nos dias de hoje, 85 instituições que exercem funções semelhantes às que exerciam naquele tempo. Entre estas estão a Igreja Católica, os parlamentos da Ilha do Homem, da Islândia e da Grã-Bretanha, vários cantões suíços e setenta universidades. Estas últimas “ainda se encontram nas mesmas localidades em alguns dos mesmos edifícios, com professores e alunos ainda fazendo as mesmas coisas e com a gestão ocorrendo nos mesmos moldes” (Kerr, 1963/2005, p. 148).

Por essa razão, Kerr (1963/2005) comenta que tudo muda, mas as universidades duram bastante; apesar das muitas mudanças em suas funções e eixos orientadores, as instituições universitárias, em comparação com outras instituições, “estão entre as instituições que menos mudaram” (p. 148). A existência prolongada das universidades deve-se, essencialmente, pelo fato de que seus objetivos são permanentes; mesmo diante de tantas transformações sociais, políticas e econômicas, as nações continuam a necessitar de uma instituição comprometida com a produção do conhecimento científico, com a formação da cidadania e a preparação para o trabalho.

Apesar da reconhecida relevância das instituições educativas, nas quais se desenvolvem ações pedagógicas propriamente ditas, há que se reconhecer que elas não detêm o monopólio da educação, pois existem outras que, de maneira formal e informal, também desenvolvem atividade educativa. Como exemplo, tem-se a instituição familiar, onde se dá o exercício espontâneo ou informal da educação, bem como igrejas, sindicatos e associações que, além de desenvolverem atividades educativas de caráter informal, também podem realizar um trabalho pedagógico formal.

Neste último caso, estas instituições podem tanto organizar e promover modalidades específicas de educação formal quanto podem manter, permanentemente, escolas próprias (Saviani, 2005a).

Sendo criadas pelo homem para atender uma necessidade e estarem continuamente em construção, Saviani (2007) conclui que

as instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem. (p. 5)

As instituições educativas, inquestionavelmente sociais, fazem parte da sociedade e guardam, com esta, interdependências e relações variadas. Nesta direção, Chauí (2003) ressalta que a universidade, como instituição social, exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, sendo possível identificar, no interior da instituição universitária, opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem ideias e contradições da sociedade. Dias Sobrinho (2005) também lembra que “uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interações” (p. 164).

As instituições educativas, sejam as universidades ou outras instituições que compõem a Educação Superior, mantêm íntima relação com a realidade social, a qual deve se constituir como a pedra angular orientadora dos objetivos perseguidos por estas instituições. Por essa razão, incursões nos elementos constitutivos e definidores das Instituições de Educação Superior não podem ser realizadas sem que se considerem as influências do contexto histórico e social, conforme proposto na próxima seção.

O Surgimento das Instituições de Educação Superior no Mundo: as Diferentes Ideias acerca de Universidade e de Educação Superior.

As instituições educativas se organizam em instituições de nível básico e superior, sendo que, neste último, as universidades foram as primeiras instituições a se constituírem e a renunciarem a construção de um sistema de Educação Superior. Dessa maneira, uma retrospectiva sobre a história das Instituições de Educação Superior (IES) se dá em articulação com a história de criação e consolidação das instituições universitárias, conforme apresentado nesta seção.

Segundo Trindade (2001), um olhar sobre a dimensão temporal da instituição universitária no mundo vislumbra quatro períodos. Primeiro, o período da invenção da universidade, na Idade Média, no qual se constituiu o modelo da universidade tradicional com três elementos básicos: voltada para uma formação teológico-jurídica, organizada de forma corporativa em seu significado originário e autônoma perante o poder público e a Igreja. Segundo, o período referente à época em que a universidade renascentista recebeu impacto do capitalismo e do humanismo literário e artístico; neste período surgiu uma nova relação entre universidade e ciência trazendo impactos que

definiriam o período seguinte. O terceiro período, então, foi marcado pelas descobertas científicas e pela institucionalização da ciência em uma transição para os diferentes padrões da universidade moderna do século XIX. Por fim, o quarto período, que instituiu a universidade moderna, começou no século XIX e se desdobra até os dias atuais. Marca importante deste período, além das ciências que se instituíram nas universidades, foi a introdução de uma nova relação entre Estado e universidade, o que possibilitou a diversidade dos padrões de universidades atuais.

Tendo em vista estes quatro períodos relativos à criação das Instituições de Educação Superior, Trindade (2001) localiza no quarto período (por volta do século XIX) a institucionalização da universidade moderna, que se deu pela emergência de uma nova relação entre esta instituição e o Estado. Situa-se, nesse período, o surgimento dos modelos clássicos de universidade – napoleônico e humboldtiano – que mesmo tendo sido cunhados há quase dois séculos, ainda servem de parâmetro e referência às Instituições de Educação Superior.

Foi durante a hegemonia e o expansionismo francês, vivido após a Revolução Francesa, que Napoleão fundou a universidade imperial, em 1806, subdividida em Academias e subordinada ao Estado nacional. A universidade napoleônica encarregava-se do ensino e da educação pública em todo o Império, de forma que se configurou como importante instrumento à formação dos quadros necessários ao Estado (Trindade, 2001).

Na Alemanha, as guerras revolucionárias e napoleônicas afetaram suas instituições universitárias, levando ao fechamento e desaparecimento de algumas delas, o que fez com a Prússia perdesse sua base intelectual e reconhecesse a necessidade de construir uma nova universidade (Rossato, 2006; Trindade, 2001). A criação da Universidade de Berlim, em 1808, que teve Karl Wilhelm von Humboldt como mentor, baseia-se na noção de uma universidade fundada sobre o princípio da pesquisa e do trabalho científico. O conceito de universidade concebido por Humboldt voltava-se para o desenvolvimento máximo da ciência e para a formação intelectual e moral da nação.

Segundo Pereira (2009a), os princípios essenciais postulados por Humboldt em relação à universidade são

a formação através da pesquisa, a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário. (p. 31)

Ainda sobre os principais aspectos que caracterizam a universidade na concepção de Humboldt, Rossato (2006) acrescenta que

o ponto central é o desenvolvimento da ciência. Para tanto, deve a instituição gozar de liberdade. O professor trabalha em função do aluno e ambos para o desenvolvimento da ciência. A universidade deve primar pela excelência do conhecimento. A universidade deve investigar a ciência enquanto tal na sua pureza, como ela existe na natureza. Destaca

ainda a importância do método. A universidade deve ser autônoma, com a mínima interferência do Estado. (p. 83)

Em síntese, a concepção de universidade humboldtiana se estrutura pela autonomia da instituição, a indivisibilidade do saber, do ensino e da pesquisa, e pela produção científica, enquanto a concepção napoleônica é marcada pela transmissão do saber e pela formação profissional.

Estando, portanto, o desenvolvimento da universidade moderna intimamente associado com as reformas de von Humboldt na Prússia e de Napoleão na França, as Instituições de Educação Superior deviam, além de fornecer a força de trabalho qualificada, preparar os alunos para se tornarem cidadãos modelos e ativos, promover a mobilidade social e ser um lugar de discussão livre e independente. Deviam, também, manter e melhorar a cultura nacional como estratégia para formar a identidade política da nação (Amaral & Magalhães, 2002). As universidades eram, então, instituições autônomas que produziam saberes desinteressados e que formavam sujeitos teórica e politicamente críticos.

Dessa maneira, em relação aos modelos clássicos de universidade, ou modelos institucionais de Educação Superior, distinguem-se, em síntese, o francês ou napoleônico, que fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado pela ênfase na especialização e na profissionalização, e o denominado modelo alemão ou humboldtiano, baseado na produção do saber e na formação livre (Sguissardi, 2006).

Estes dois modelos, cada um orientado por uma concepção particular, foram as matrizes da universidade moderna e suas influências se fazem presente nos dias de hoje, de maneira que não se pode falar em um modelo único de universidade e, conseqüentemente, de Educação Superior. Para Sguissardi (2004), “do ponto de vista quantitativo, há evidências de que predominaria, e continua se ampliando, o modelo neonapoleônico que remonta ao Império e às escolas profissionais. Do ponto de vista qualitativo, é necessário nuançar a expressão” (p. 42). Hoje, os dois modelos se fazem presentes, ainda que em escalas muito diferentes.

A partir dessas duas matrizes, as Instituições de Educação Superior se diferenciam em termos de concepção, estruturação e finalidade. Para Pereira (2009a), o que caracteriza a universidade moderna é essencialmente a associação entre o ensino e a pesquisa, enquanto as demais Instituições de Educação Superior não estão vinculadas com a ciência e com a vida intelectual, mas somente com o ensino profissional.

De acordo com Rossato (2006), a Universidade de Berlim, concebida a partir da ênfase na geração do conhecimento pela pesquisa, é considerada “a primeira instituição que assume as características da modernidade ao instituir-se como uma comunidade de pesquisadores que buscam a verdade nos diversos campos da ciência e do conhecimento” (p. 81). O foco na pesquisa, característica essencial da Universidade de Berlim, foi incorporado mundialmente pelas universidades e identificado como elemento indispensável para sua constituição e reconhecimento.

Acerca da legitimidade da universidade moderna, Amaral e Magalhães (2002) identificam que ela se deu pela autonomia do saber em relação à religião e ao Estado e livre da pressão das demandas sociais e econômicas; portanto, a instituição universitária estaria ancorada na ideia de que o conhecimento é guiado por sua própria lógica.

A partir dessas ideias que atribuem centralidade à universidade no tocante ao desenvolvimento moral, científico e tecnológico das nações, a ciência e a pesquisa adquirem relevância extrema por serem a via de promoção para tal desenvolvimento. Para Goergen (1998), estabeleceu-se uma relação tão íntima e articulada entre a ciência e esse desenvolvimento que não é possível destriná-la; a ciência passou a ser vista como o motor do desenvolvimento e, portanto, sinônimo do progresso.

Ancorando-se, então, na compreensão de que o desenvolvimento de um país está intimamente ligado à sua produção científica, planos, propostas e projetos do Estado fazem alusão ao seu papel, como é o caso do Plano Nacional de Educação (2001) que refere que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de Educação Superior” (p. 41). Este Plano justifica, ainda, que a importância atribuída às Instituições de Educação Superior se deve ao reconhecimento de que a produção de conhecimento é a base do desenvolvimento científico e tecnológico.

Por compreensões como estas, contata-se que existe uma forte associação entre a produção de conhecimento, fruto de pesquisas e estudos realizados em instituições educativas de nível superior, e o desenvolvimento de um país.

A Emergência das Instituições de Educação Superior no Brasil.

Os quatro períodos de institucionalização da universidade (Trindade, 2001) correspondem, genericamente, à constituição das universidades no mundo, já que, enquanto sua implantação se dava na Europa, elas também chegavam à América Latina. No Brasil, a universidade se instituiu no século XX, razão pela qual se diz que a Educação Superior no país, mesmo quando comparada a outros países latino americanos, é de criação tardia e recente (Mendonça, 2000; Morosini, 2005; Olive, 2002; Sguissardi, 2006). Embora desde 1808 tenham funcionado escolas e faculdades profissionais isoladas e com forte preocupação profissionalizante, a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), foi fundada em 1920 e “era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e autonomia das faculdades” (Olive, 2002, p. 33).

Sobre essas características, ao fazer um resgate da Educação Superior no Brasil, desde o período colonial até os dias de hoje, Fávero (2006), Morosini (2005) e Olive (2002) salientam que a criação dos cursos superiores se deu com a vinda da família real portuguesa para o país, em 1808, sendo que se caracterizavam por duas tendências marcantes: cursos isolados e preocupação profissionalizante. Neste período, as primeiras faculdades brasileiras eram isoladas uma das outras

e seguiam o modelo francês, mais voltado ao ensino do que à pesquisa, influência que se fez presente quando da criação da primeira universidade brasileira. A respeito do modelo francês, Sguissardi (2006) diz que “fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a tirania do diploma do Estado. Numa palavra, era a especialização e a profissionalização” (p. 68).

Outra característica deste período, tanto no que se refere à organização didática quanto à estrutura de poder, são as “cátedras vitalícias: o catedrático, ‘lente proprietário’, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida” (Olive, 2002, p. 32). A unidade operativa de ensino e pesquisa docente, base da formação em nível superior, era entregue a um professor que detinha privilégios, o catedrático, de forma que o regime de cátedra se configurava como núcleo das Instituições de Educação Superior.

Foi em 1924, com a ação da Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências, que se instalaram debates referentes à concepção de universidade, suas funções e ao papel das atividades de pesquisa, corroborando para a emergência de uma nova concepção de universidade (Morosini, 2005; Olive, 2002). Em relação às funções e ao papel da universidade, Fávero (2006) relata que havia duas posições: uma que defendia a pesquisa científica e a formação de profissionais como função básica da universidade, e outra que considerava a formação profissional uma prioridade.

Se o nascimento da Educação Superior no Brasil se deu mediante a coexistência de cursos isolados, a partir de 1930 foram criadas universidades pela justaposição de cursos superiores, mesmo que estes ainda tenham se mantido isolados e autônomos quanto ao ensino (Morosini, 2005). Segue-se, então, um período de criação de novas universidades e aumento do número de matrículas, mantendo-se, ainda, a força da cátedra.

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961) que, em suma, não alterou o modelo tradicional da Educação Superior vigente no país: “deixou ileso a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa” (Olive, 2002, p. 38).

É a partir de 1968, com a aprovação da Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), que se inicia uma nova discussão sobre a Educação Superior, mediante um modelo diferente. Esta lei estabeleceu a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, instituiu departamentos em substituição às cátedras, criou o regime de trabalho de dedicação exclusiva à universidade e deu força à pós-graduação. desencadeou, também, a expansão do setor privado, que criou várias faculdades isoladas em cidades do interior e na periferia dos grandes centros urbanos, oferecendo cursos de graduação sem levar em conta o padrão acadêmico (Morosini, 2005).

Na opinião de Macedo, Trevisan, Trevisan e Macedo (2005), ao estabelecer a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a reforma de 1968 privilegiou um modelo único de Instituição de Educação Superior – o da universidade de pesquisa –, que se consolidou “como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa, e ensaiou os primeiros passos do processo de constituição da extensão como atividade própria da instituição de ensino superior” (p. 129). Durante a década de 1970, o Sistema Nacional de Educação Superior vivenciou um grande crescimento, dado, especialmente, pelas instituições não universitárias, predominantemente privadas, uma vez que o modelo de universidade não conseguiu atender a toda a demanda direcionada a este nível educativo (Macedo & cols., 2005). A Reforma Universitária trouxe mudanças profundas à realidade da Educação Superior brasileira, levando esse período a ser identificado como de modernização.

Por sua vez, a década de 90 foi marcada pela influência da internacionalização no Sistema de Educação Superior, respondendo a um contexto social que atribuía à educação em nível superior a possibilidade de ascensão social por meio da concepção de uma universidade de massa. Sobre o processo de internacionalização na educação, a UNESCO (1999) destaca que seu aumento foi um reflexo do caráter global da pesquisa e do ensino, de forma que no atual contexto mundial este processo tem sido reforçado pela integração econômica e política, pela necessidade crescente de conhecimento intercultural e pela natureza global das comunicações modernas, dos mercados de consumo, entre outros.

O presente período da Educação Superior é perpassado por diferentes concepções, entre as quais se tem as concepções advindas da UNESCO e do Banco Mundial. A primeira destaca como função da Educação Superior a cultura da paz, a equidade e a qualidade, enquanto a segunda, de caráter neoliberal, defende o papel da universidade voltada para o mercado, eficiente e racional.

A UNESCO (1999) reconheceu que a sociedade tem vivenciado um período de rápidas transformações e argumentou que as mudanças econômicas e tecnológicas “deveriam procurar um desenvolvimento sustentável humano, em que o crescimento econômico servisse ao desenvolvimento social e assegurasse um meio ambiente sustentável” (p. 12). Nessa direção, frente ao cenário internacional, apontou como missões da Educação Superior: educar e formar pessoas; produzir e difundir conhecimentos por meio da pesquisa; contribuir para o respeito e difusão das culturas; colaborar na consolidação de valores sociais que sustentam a cidadania democrática; e favorecer o desenvolvimento e a melhoria da educação nos diferentes níveis (UNESCO, 1998a).

Os maiores desafios para a Educação Superior, segundo a UNESCO (1999), são: a relevância, considerada em termos do seu papel e espaço na sociedade e do cumprimento de suas funções de pesquisa e ensino, fortemente vinculadas com as noções de autonomia e liberdade acadêmica; a qualidade, definida como um conceito multidimensional que engloba o envolvimento dos docentes-pesquisadores, a qualidade da formação recebida pelos estudantes e da infra-estrutura;

e a internacionalização, um reflexo do caráter universal do ensino e da pesquisa verificado pela intensificação dos elos e intercâmbios entre estudantes, professores e pesquisadores de todo mundo.

A Conferência Mundial sobre Educação Superior (UNESCO, 2009) reafirma que à Educação Superior não cabe, somente, favorecer o desenvolvimento de habilidades; ela deve, sobretudo, “contribuir para a educação de cidadãos éticos comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores democráticos” (pp. 2-3).

Para o Banco Mundial (1995), por sua vez, a Educação Superior é fundamental para o desenvolvimento econômico e social, sendo, inclusive, reconhecida como fonte de crescimento econômico a longo prazo. Apesar de sua grande importância, o Banco reconhece que este nível educativo sofre uma crise de proporções mundiais, a qual está diretamente ligada às fontes de financiamento da Educação Superior e é mais acentuada nos países em desenvolvimento. Diante do quadro de crise da Educação Superior, o Banco Mundial (1995) argumenta que

o modelo tradicional de universidade europeia de investigação, com sua estrutura de programas em um nível, tem demonstrado ser caro e pouco apropriado no mundo em desenvolvimento. A maior diferenciação na educação superior, ou o desenvolvimento de instituições não universitárias e o fomento de estabelecimentos privados, pode contribuir para satisfazer a demanda social por educação pós-secundária e fazer com que os sistemas de nível terciário sejam mais sensíveis às necessidades cambiantes do mercado de trabalho. (p. 5)

Como alternativas à superação da crise, o Banco Mundial (1995) sugeriu: (a) fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o crescimento de instituições privadas; (b) proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento; (c) redefinir a função do governo na Educação Superior; e (d) adotar políticas que deem prioridade à qualidade e equidade.

Em relação ao incentivo à oferta privada em Educação Superior, defendeu, ainda, que esta pode “reagir de forma eficiente e flexível à mudança de demanda, e ampliação de oportunidades educacionais com pouco ou nenhum custo adicional ao Estado” (Banco Mundial, 1995, p. 6). Por essas afirmações, fica claro o posicionamento deste organismo no sentido de fortalecer a Educação Superior não universitária e não estatal.

Tendo, por um lado, as concepções da UNESCO em relação ao papel da Educação Superior e, de outro, a do Banco Mundial, é fácil constatar que as duas não compartilham as mesmas ideias e perspectivas; pelo contrário, são exemplos de quão distintas são as concepções que concorrem pela orientação da Educação Superior brasileira. As tensões entre a supremacia da globalização, de um lado, e a defesa do estado-nacional, de outro, constituem o foco principal da disputa entre agências internacionais que se baseiam em conceitos, tradições e opiniões políticas divergentes.

Em decorrência das influências e escolhas históricas, já não é possível falar em modelo único de IES, inclusive, e, sobretudo, por não haver uma concepção única do que seja a Educação Superior no país.

Universidade, Ensino Superior ou Educação Superior? Aproximações e Distinções entre os Termos.

Mesmo que, historicamente, as universidades tenham sido as primeiras instituições educativas a se constituírem em nível superior, conforme relatado na segunda seção deste capítulo, a Educação Superior não é sinônimo de universidade. Com a intenção de destacar os aspectos que caracterizam e distinguem estes termos, apresentam-se, nesta seção, os principais fatores que constituem uma universidade e que a torna uma das instituições que compõe o Sistema de Educação Superior sem, contudo, dar conta da amplitude deste sistema.

De acordo com Belloni (1992), não existe um conceito único e universalmente aceito do que seja universidade; no entanto, a autora afirma que a função precípua da universidade é gerar saber, um saber comprometido com a verdade, base de construção do conhecimento; com a justiça, base das relações humanas; com a beleza, que permite a expressão da emoção e do prazer; e com a igualdade, base da estrutura social.

O saber gerado pela universidade deve, ao mesmo tempo, voltar-se para o avanço da ciência, da arte e da cultura e para a busca de solução de problemas sociais. Isto é, de um lado, o compromisso é com a humanidade como um todo, sem restrição temporal ou espacial; de outro lado, o compromisso é com questões imediatas, com situações específicas (Belloni, 1992). Dessa forma, cabe à universidade envolver-se com problemáticas sociais que carecem de atenção e de intervenção, com vistas a promover a transformação de condições estruturais da sociedade que comprometem a qualidade de vida e a satisfação de necessidades básicas da população, sem perder de vista o progresso social que vai além de necessidades locais. Em relação à Educação Superior, na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Morosini (2006a) a define como um

conceito que se difundiu na segunda metade do século XX, congregando termos como educação pós-secundária, terciária ou terceiro grau, representativos de estágios de aprendizagem. Exige a conclusão da educação primária e secundária ou fundamental e média (10 a 14 anos de escola), variando de acordo com o sistema nacional de educação. (pp. 58-59)

Por essa definição, observa-se que a Educação Superior corresponde a um dos níveis da educação escolar que compõe os sistemas educacionais de cada país, ministrada em Instituições de Educação Superior após a conclusão dos níveis que o precedem.

Em nota complementar ao conceito de Educação Superior, Morosini (2006a) esclarece que também envolve, “na sua conceituação, uma outra função: ensino e pesquisa, isto é, criação e preservação do conhecimento sistemático” (p. 59). Historicamente, estas três funções foram

atribuídas às universidades, para além da tradicional função de ensino também desenvolvida em outras instituições superiores, de forma que esta atribuição ocasionou uma estreita associação entre universidade e Educação Superior, termos adotados indistintamente como se fossem sinônimos. Contudo, o termo Educação Superior diz respeito a um nível educativo, com funções, finalidades e organização específicas, que se desenvolve em Instituições de Educação Superior (IES), as quais, atualmente no Brasil, podem ser universidades, centros universitários ou faculdades (Decreto nº 5.773/2006).

Segundo a LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 52, “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (p. 18) e se caracterizam por se vincularem à produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático de temas e problemas relevantes científica e culturalmente; por ter um corpo docente composto, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e por ter um terço do seu corpo docente em regime de tempo integral.

A universidade é, dessa forma, parte de um fenômeno maior que é a Educação Superior. Apesar de ao longo deste capítulo ter-se utilizado o termo universidade em diversas ocasiões, tal uso decorre do reconhecimento que tal instituição tem na história da Educação Superior e, também, da opção por manter o termo adotado pelos autores estudados na revisão de literatura, ciente, inclusive, de que este uso, por parte de muitos deles, se dá em referência ao amplo papel e composição da Educação Superior.

Em vários casos, o uso do termo universidade por parte de autores como Chauí (2003), Dias Sobrinho, Ristoff e Goergen (2008), Fávero (2006), Ristoff (1999), Severino (2002), Sguissardi (2005) e Trindade (2001), por exemplo, está muito mais relacionado a uma posição acadêmica e política em defesa da universidade pública brasileira do que a ausência de distinção entre os termos universidade e Educação Superior. Tanto é que, ao discutir as crises que envolvem este nível educativo, em especial a de modelo decorrente das funções que lhe são atribuídas, a qual ainda será abordada neste capítulo, Ristoff (1999) salienta que “estamos falando em ‘Educação Superior’ e não em universidade”, pois, “hoje, queiramos ou não, temos que reconhecer que a Educação Superior é uma atividade de funções múltiplas” (p. 28).

A Educação Superior se constitui sobre uma diversidade de demandas, objetivos, funções e formas de organização, ainda que tenha no modelo de universidade um importante referencial. Devido a essa importância, o autor faz menção às universidades *de verdade*, identificando-as como aquelas que têm

ensino, pesquisa, extensão, mestrados, doutorados – enfim, são o que em geral entendemos por universidades de verdade – instituições promotoras dos objetivos tradicionais de disseminação e do avanço das artes e das ciências e de seu direcionamento para a cidadania e a melhoria da qualidade da vida da nação. (Ristoff, 1999, p. 28)

De toda sorte, opta-se, neste trabalho, por utilizar o termo Educação Superior em alusão a um nível educativo específico que se constituiu em um amplo e complexo sistema composto por Instituições de Educação Superior responsáveis pela formação de cidadãos e de profissionais. O termo universidade é utilizado para se referir às instituições que gozam de autonomia didática, administrativa e financeira, que obedecem ao princípio de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e que desenvolvem atividades de pesquisa no âmbito da pós-graduação.

Apresentadas as aproximações e distinções entre os termos universidade e Educação Superior, cabe, ainda, esclarecer as razões que levam a optar por este último em detrimento do termo ensino superior, os quais não são similares.

Ao estabelecer uma definição de universidade para o século XXI, Sousa Santos (2005) afirma que “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (p. 64-65). Concorde-se com o autor no que se refere à necessária presença das atividades de pesquisa, de ensino e de extensão para qualificar uma IES como universitária, não devendo ser assim denominada as instituições que dedicam, apenas, a atividade de ensino. Todavia, tanto as instituições que focalizam apenas o ensino quanto àquelas voltadas à integração deste com a pesquisa e a extensão compõem a Educação Superior, de modo que falar em ensino superior é limitar-se a uma parcela do que é, de fato, a Educação Superior em termos de concepção, função e responsabilidade social.

Para tratar das razões que levam a adotar o termo Educação Superior, e não Ensino Superior, é preciso recuperar a noção de educação, de forma geral, a qual, por sua extensão, amplitude e complexidade, evidencia-se como mais apropriada quando se tem como referência a formação do ser humano em sua totalidade.

Falar em educação implica fazer referência ao processo de constituição do sujeito mediante sua inserção ativa em um contexto histórico e social. A educação, fenômeno próprio dos seres humanos, é o meio pelo qual os sujeitos se apropriam daquilo que foi historicamente produzido pelo conjunto dos homens; isto é, inseridos em um grupo social, os sujeitos tornam-se membros deste grupo à medida que vão internalizando o material físico, afetivo, intelectual e relacional construído ao longo do tempo, na história (Araújo, 2003; Oliveira, 2007).

Conforme destaca Saviani (2005b), “natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (p. 13). Para além do complexo e dinâmico aparato biológico característico do ser humano, a natureza humana é conquistada pela apropriação dos elementos culturais que permeiam a vida em sociedade, sendo a educação o processo pelo qual se oportuniza, aos sujeitos, esta apropriação.

A partir do nascimento cada pessoa vai, paulatinamente, se integrando a um contexto social repleto de ideias, valores, objetos, hábitos, símbolos, relações e sentimentos que constituem a produção coletiva e histórica de um grupo. Característica importante dessa produção é que ela não é definitiva e imutável, muito pelo contrário, está continuamente em transformação pela ação e

pelas interações entre os homens. Assim, cada um vai se integrando a determinado contexto social, o faz por um processo ativo de apropriação e, portanto, de construção; tornar-se membro de um grupo social implica assimilar, articular e ressignificar os elementos culturais já produzidos.

Por essa perspectiva, torna-se no mínimo incoerente compreender a educação como um processo linear de apropriação, como se o produto da história fosse simplesmente transferido ou implantado em cada sujeito. O processo educativo envolve a internalização do que já está socialmente estabelecido e, também, a expressão ou manifestação individual de cada um a partir de sua relação, única e singular, com a produção coletiva.

Nessa direção, a educação é uma prática humana voltada à formação, à constituição do sujeito que tem posição ativa nos rumos do seu desenvolvimento. De acordo com o documento Educação, um tesouro a descobrir (UNESCO, 1998b),

um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (p. 82)

Portanto, a educação - tanto a que se dá no contexto familiar quanto a que transcorre em contextos institucionais, como a escola ou a universidade -, está voltada para a promoção do desenvolvimento humano por meio de processos de aprendizagem e da internalização de elementos culturais que perpassam a vida em sociedade. Na intenção de favorecer o desenvolvimento das pessoas, o ensino, entendido como a transmissão de valores, normas e conhecimentos para as novas gerações, foi assumido como a estratégia mais adequada, uma vez que permitiria que o material construído pelo conjunto dos homens fosse transmitido aos mais novos. É importante esclarecer que esta noção de ensino está muito associada à ideia de reprodução e privilegia a transferência do conhecimento, ou seja, o aprendizado ocorre pela transmissão de conhecimento por parte daquele que sabe para aquele que ainda não sabe.

Enquanto o ensino está focado na reprodução do conhecimento que passa inalterado de uma pessoa a outra, a educação, em contraponto, envolve associação, problematização e reformulação do conhecimento. Falar em educação implica, então, reconhecer a existência de um processo de crítica, de modificação e de criação do conhecimento e do mundo, de maneira que o sujeito que aprende agrega algo novo e diferente ao conhecimento que lhe foi, inicialmente, transferido.

Sendo assim, adotar o termo educação em detrimento do ensino se dá por entender que educar é incentivar o desenvolvimento de novas interpretações, articulações e possibilidades; é instigar o novo, o diferente e o que ainda não foi pensado; é valorizar o questionamento e a crítica como possibilidade de transformar e construir algo que ainda não está dado.

Aderente a este posicionamento, o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –, atual proposta de avaliação deste nível educativo, trabalha com o conceito de Educação Superior, que não se limita e transcende o ensino. Segundo Dias Sobrinho (2004b), o ensino é um importante meio para cumprir a finalidade da educação, que é a formação em seu amplo sentido; contudo, ele não dá conta de todas as dimensões implicadas na educação: técnicas, éticas, políticas, epistemológicas e filosóficas. Sendo assim, optar por Educação Superior significa afirmar que a finalidade essencial deste nível educativo é a formação plena dos sujeitos, em suas inúmeras potencialidades.

Existem, portanto, instituições que se dedicam apenas ao ensino e outras que se vinculam, também, à reflexão crítica e criativa estimulada principalmente pelo esforço contínuo de pesquisa e de desenvolvimento de conhecimento. Mas todas essas instituições, em maior ou menor grau, desenvolvem atividades de ensino, o qual é parte do processo de formação. Contudo, por entender que o processo educativo, e em especial o de nível superior, está para além do ensino/transmissão de conhecimentos, torna-se inadequado adotar o termo ensino superior para se referir ao conjunto das práticas desenvolvidas por instituições superiores de educação e as complexas funções exercidas pela Educação Superior. De toda forma, estejam as IES mais voltadas ao ensino ou à pesquisa, a reprodução do conhecimento ou à sua produção, todas são espaços legítimos de atuação da Psicologia Escolar.

CARACTERÍSTICAS, FUNÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

A Atual Estrutura e Funcionamento da Educação Superior Brasileira.

Além dos princípios gerais relativos à educação que estão estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, o sistema educacional brasileiro é orientado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), documento que define os objetivos, prioridades e condições que devem reger a política educacional brasileira, além de estabelecer os níveis escolares, as modalidades de educação e suas finalidades.

Segundo a LDB (Brasil, 1996), a educação escolar organiza-se em dois níveis: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. Esta última abrange os cursos sequenciais por campo de saber¹, os de graduação, de pós-graduação - que compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização,

¹ Os cursos sequenciais têm como especificidade o objetivo de atender a demanda por melhor formação pessoal e/ou acesso à Educação Superior. Embora objetivem a qualificação, estes cursos não habilitam para o exercício de uma profissão e podem se configurar como uma alternativa aos cursos de graduação ou podem ser complementares a estes últimos. Os cursos sequenciais podem ser de dois tipos: Cursos Superiores de Formação Específica e Cursos Superiores de Complementação de Estudos.

aperfeiçoamento e outros - e os cursos de extensão. A Figura 1, analisada da parte inferior para a superior, auxilia na compreensão de como está organizada a Educação Superior no Brasil.

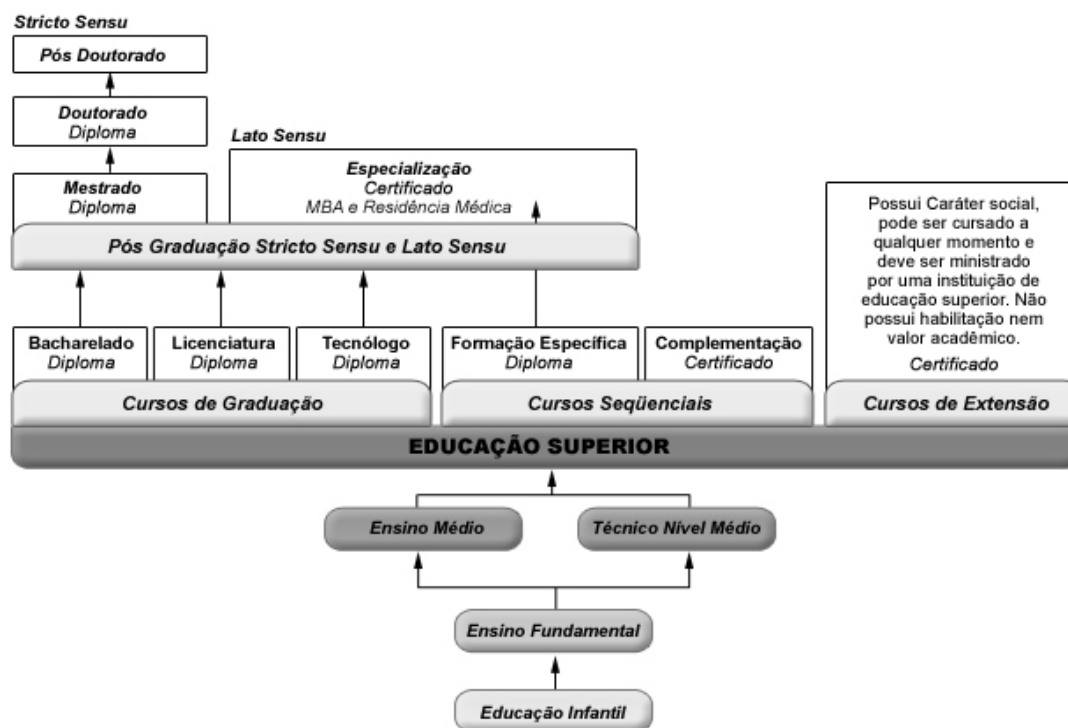


Figura 1. Organização da Educação Superior no Brasil (INEP, 2009).

Apesar da LDB (Brasil, 1996) indicar que a Educação Superior será ministrada em Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, e com variados graus de abrangência ou especialização, a referida legislação detalha, apenas, as características relativas às universidades. Em relação à natureza acadêmica e organização administrativa das IES, o Decreto nº 5.773/2006 estabelece a composição do Sistema Federal de Educação Superior como instituições federais de Educação Superior (IES criadas e mantidas pela iniciativa privada) e órgãos federais de Educação Superior. Segundo a natureza jurídica de suas mantenedoras, as instituições públicas subdividem-se em federais, estaduais e municipais, enquanto as instituições privadas podem ser sem fins lucrativos (instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas) e com fins lucrativos (particulares em sentido estrito).

Ainda de acordo com o referido Decreto, as IES se organizam em Faculdades, Centros Universitários e Universidades, sendo que, originalmente, a instituição é credenciada como faculdade e o seu credenciamento como universidade ou centro universitário dependerá de seu funcionamento regular e do padrão satisfatório de qualidade, estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC). Também compõem o Sistema de Educação Superior os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b).

O cenário nacional da Educação Superior é composto, principalmente, pela graduação e pela pós-graduação. A primeira é acompanhada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a segunda pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos órgãos vinculados ao MEC. O INEP tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas e produzir informações confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e para o público em geral. No cumprimento dessa missão, o INEP realiza anualmente, por meio de questionário eletrônico, uma ampla coleta de dados sobre a Educação Superior brasileira, conhecido como o Censo da Educação Superior. Todas as Instituições de Educação Superior brasileiras são convocadas a participar do Censo prestando as informações solicitadas pelo INEP.

O Censo referente ao ano de 2009 (INEP, 2010), mostra a existência de 2.314 Instituições de Educação Superior, 27.827 cursos, 5.115.896 estudantes, 359.089 docentes e 353.775 funcionários técnico-administrativos. Com o objetivo de apresentar o panorama geral e atual da Educação Superior do Brasil, estes dados serão melhor detalhados de forma a possibilitar uma compreensão do amplo e complexo cenário deste nível educativo. Para tanto, com base nas informações publicizadas pelo INEP foram elaborados tabelas e gráficos com o objetivo de favorecer a compreensão dos dados.

Considerando a distribuição das IES nas cinco regiões brasileiras, a região Sudeste agrega 51,1% das Instituições de Educação Superior brasileiras, com 110 IES públicas e 980 privadas, enquanto a região Norte, a menor em termos de número de instituições, engloba, apenas, 6,3%, das quais 19 são públicas e 128 privadas. A distribuição das IES segundo as regiões brasileiras está apresentada na Figura 2.

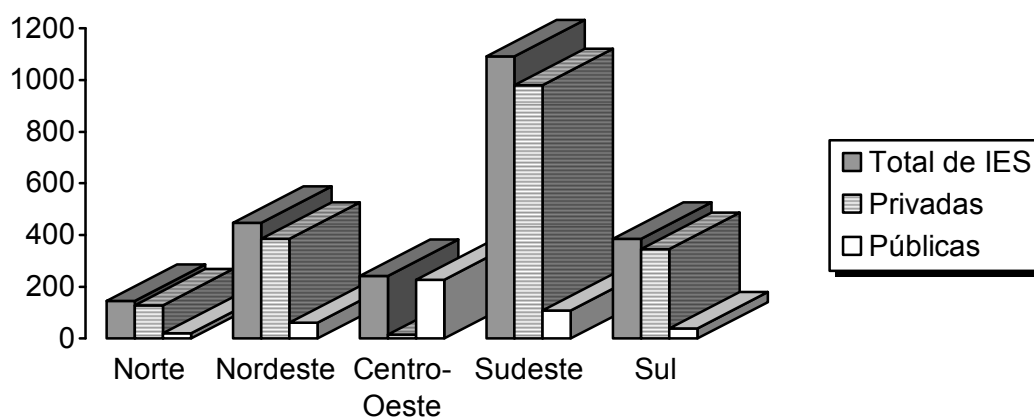


Figura 2. Distribuição das IES segundo as regiões brasileiras no ano de 2009 (INEP, 2010).

Ao ilustrar como as IES estão distribuídas pelo país, a Figura 2 mostra que, em todas as regiões, as instituições privadas predominam em relação às públicas. Além disso, indica que há uma forte concentração regional no Sudeste, possivelmente como decorrência da economia local e do maior desenvolvimento industrial, e carência em outras regiões como o Norte. A Figura 3 ilustra essa concentração.



Figura 3. Distribuição das IES no território brasileiro segundo as regiões.

Das 2.314 instituições de Educação Superior contabilizadas no ano de 2009, 1.090 delas, o que corresponde a 47% do total de IES brasileiras, estão reunidas na região sudeste. Referindo-se a esse fenômeno, Ristoff (2008) usou a expressão *sudestificação* da Educação Superior, uma vez que a região Sudeste, com seus quatro estados, engloba mais da metade das IES. Verifica-se, assim, que as IES brasileiras não estão homogeneamente distribuídas pelo país, havendo diferenças que se refletem no acesso à formação em nível superior, além de trazer implicações ao desenvolvimento socioeconômico das outras regiões e contribuir para o aprofundamento das desigualdades regionais. Quanto ao número de instituições segundo a categoria administrativa - pública ou privada - a Tabela 1 mostra que nos últimos anos houve maior crescimento das IES privadas.

Tabela 1*Evolução do número de IES, segundo a categoria administrativa*

| Ano | Total IES | Categoria Administrativa | |
|------|-----------|--------------------------|---------|
| | | Pública | Privada |
| 2002 | 1.637 | 195 | 1.442 |
| 2003 | 1.859 | 207 | 1.652 |
| 2004 | 2.013 | 224 | 1.789 |
| 2005 | 2.165 | 231 | 1.934 |
| 2006 | 2.270 | 248 | 2.022 |
| 2007 | 2.281 | 249 | 2.032 |
| 2008 | 2.252 | 216 | 2.036 |
| 2009 | 2.314 | 245 | 2.069 |

Nota. Dados retirados do INEP (2009, 2010).

As instituições públicas cresceram 3,8% de 2008 para 2009 enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%; contudo, e ainda assim, 89,4% das IES são de natureza privada e 10,6% pública, seguindo, como nos anos anteriores, a predominância do setor privado na Educação Superior brasileira.

Apesar de a cada ano serem criadas novas Instituições de Educação Superior, indicando a expansão do sistema de uma forma geral, o aumento total de IES em 2009 foi de apenas 6,4% em relação ao ano anterior, acompanhando a tendência de crescimento do sistema, apesar de haver uma queda no ritmo desse crescimento. De acordo com o INEP (2009), esse declínio tem, como uma das possíveis razões, “a recorrente integração de instituições, por fusão ou compra” (p. 23). Sguissardi (2008) comenta, sobre esse aspecto, que há grupos nacionais e estrangeiros comprando e incorporando instituições médias e pequenas que fechariam suas portas em função de dívidas. Este é, provavelmente, um dos fenômenos responsáveis pela queda no número de novas Instituições de Educação Superior a cada ano.

A Tabela 2 traz a distribuição das IES de acordo com a organização acadêmica e a categoria administrativa, apresentando a constatação de que o maior número de faculdades (94,8%) e de centros universitários (96%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre o setor público e o privado, 53% e 47%, respectivamente.

Tabela 2*Quantitativo de IES por organização acadêmica e categoria administrativa em 2009*

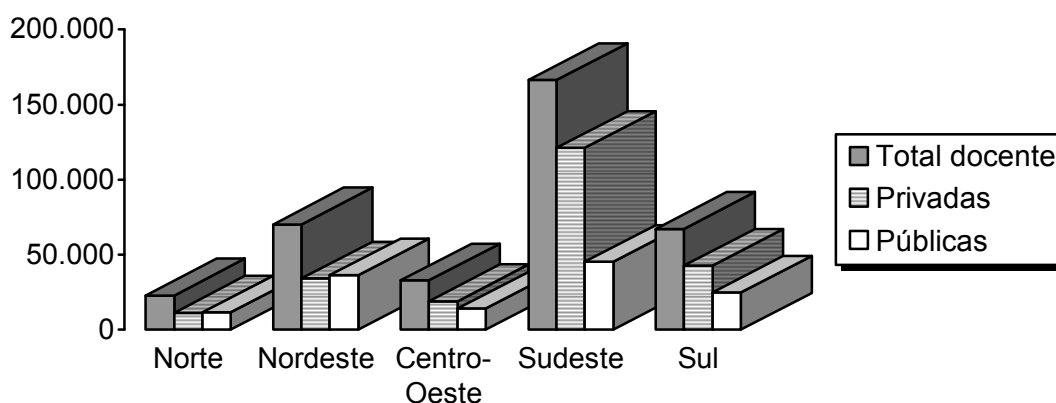
| Organização acadêmica | Nº IES | Categoria administrativa | Nº IES | % |
|------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|----------|
| Universidade | 186 | Pública | 100 | 4,3 |
| | | Privada | 86 | 3,7 |
| Centro Universitário | 127 | Pública | 7 | 0,3 |
| | | Privada | 120 | 5,2 |
| Faculdade | 1.966 | Pública | 103 | 4,5 |
| | | Privada | 1.863 | 80,5 |
| Instituto Federal | 35 | Pública | 35 | 1,5 |

Nota. Dados retirados do INEP (2010).

A partir dos dados da Tabela 2, pode-se concluir também que as faculdades privadas correspondem a 80,5% do total de Instituições de Educação Superior no Brasil, deixando as demais instituições – universidades e centros universitários, públicos e privados, e as faculdades públicas – com apenas 19,5% da representação da Educação Superior brasileira.

Diante dos dados apresentados, verifica-se que o cenário atual da Educação Superior no país indica que as instituições privadas respondem por maior parte do crescimento deste nível educativo.

A situação do corpo docente reflete o que acontece nas IES, em termos de concentração na região sudeste e em instituições privadas, conforme ilustrado na Figura 4. No ano de 2009, do total de 359.089 docentes no território nacional, 46,3% estavam trabalhando na região Sudeste e 63,4% nas instituições privadas. As exceções, aqui, ficam por conta da região Norte e Nordeste que tinham, respectivamente, 11.267 e 33.937 docentes em IES privadas e 11.418 e 36.152 em IES públicas.

**Figura 4.** Distribuição do corpo docente segundo as regiões brasileiras em 2009 (INEP, 2010).

A Tabela 3 traz a distribuição dos docentes de acordo com a organização acadêmica das IES e indica maior concentração nas universidades (53,5%), seguida das faculdades (34,2%) e dos centros universitários (10,3%), sendo que nestes dois últimos são as instituições privadas que abarcam a maior parte dos professores.

Tabela 3

Distribuição dos docentes nas IES por organização acadêmica e categoria administrativa em 2009

| Organização acadêmica | Nº docentes | Categoria administrativa | Nº docentes |
|------------------------------|--------------------|---------------------------------|--------------------|
| Universidade | 191.981 | Pública | 115.960 |
| | | Privada | 76.021 |
| Centro Universitário | 36.952 | Pública | 1.131 |
| | | Privada | 35.821 |
| Faculdade | 122.795 | Pública | 6.850 |
| | | Privada | 115.945 |
| Instituto Federal | 7.361 | Pública | 7.361 |

Nota. Dados retirados do INEP (2010).

Quanto à titulação, o Censo da Educação Superior (INEP, 2010) apontou que o quadro docente das IES brasileiras é composto por 27% doutores (92.891 docentes), 36% mestres (130.614), 29% especialistas (104.314) e 8% graduados (31.069). Os professores doutores e mestres estão predominantemente nas universidades, enquanto os professores especialistas estão, em sua maioria, nas faculdades.

Em relação aos 353.775 funcionários técnico-administrativo que trabalham nas IES, 43,5% têm formação em nível superior (graduação, especialização, mestrado ou doutorado), enquanto 56,5% não têm, sequer, a graduação. Quanto à distribuição dos funcionários pelas Instituições de Educação Superior, 61,2% concentram-se nas universidades e 27,3% nas faculdades.

Quanto aos cursos oferecidos, o Censo destaca três segmentos: o ensino de graduação presencial, o tecnológico e o a distância. No ano de 2009, foram ofertados 27.827 cursos de graduação presenciais, dos quais 8.228 em instituições públicas e 19.599 cursos em instituições privadas. Além disso, também foram oferecidos 844 cursos a distância, 295 cursos sequenciais e 3.702 tecnológicos.

Em termos da localização das IES responsáveis por esta oferta, 10.386 cursos correspondem a IES situadas nas capitais brasileiras e 17.441 (62,7%) em cidades do interior, o que aponta para um importante processo de interiorização da Educação Superior.

Os cursos de graduação presenciais oferecidos nas IES registraram 5.115.896 matrículas, das quais 49,8% foram em universidades, 35,6% em faculdades, 12,9% em centros universitários e

1,7% em institutos federais. Apesar de que, quantitativamente, as faculdades estão em maior número do que os centros universitários e as universidades, são estas últimas que recebem quase a metade dos estudantes da Educação Superior brasileira.

Em relação à categoria administrativa das IES nas quais ocorre o maior número de matrículas, as instituições privadas, em 2009, receberam 73,6% e as públicas (incluindo as federais, estaduais e municipais) 26,4% das matrículas. Ademais, do total de matrículas, 52,4% se deu no interior do país, reforçando, novamente, a constatação de que a Educação Superior brasileira está cada vez mais avançando para o interior do país.

Os cursos de graduação a distância constituem-se em uma nova modalidade de ensino em ampla expansão, ainda que cercada de críticas acerca da impossibilidade de substituir a relação professor-aluno, da insegurança quanto à qualidade dos cursos, além das críticas que apontam que este crescimento é desdobramento de estratégias de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio para favorecer a mercantilização da Educação Superior (Segenreich & Castanheira, 2009).

A Tabela 4 mostra a evolução do número de IES que oferecem cursos de graduação a distância, tomando como base os dados do Censo/INEP (2010).

Tabela 4

Evolução da graduação a distância

| Ano | Total IES | Cursos | Vagas |
|------------|------------------|---------------|--------------|
| 2002 | 25 | 46 | 24.389 |
| 2003 | 38 | 52 | 24.025 |
| 2004 | 47 | 107 | 113.079 |
| 2005 | 73 | 189 | 423.411 |
| 2006 | 77 | 349 | 813.550 |
| 2007 | 97 | 408 | 1.541.070 |
| 2008 | 115 | 647 | 1.699.489 |
| 2009 | 129 | 844 | 1.561.715 |

Nota. Dados retirados do INEP (2009, 2010).

Somente a partir do ano 2000 é que o Censo da Educação Superior incluiu os cursos de graduação a distância, sendo possível constatar que, a partir 2001, a educação a distância, que era oferecida em apenas 10 IES, expandiu-se para 129 IES. O número de vagas oferecidas em 2009 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, contribuindo para que o número de matrículas a distância, em 2009, representasse 14,1% do total das matrículas dos cursos de graduação, incluindo os presenciais (INEP, 2010). Os cursos de graduação a distância têm tido importante crescimento de forma que em 2009 aumentaram em 30,4% contra 12,5% dos cursos presenciais.

Em relação aos cursos superiores de tecnologia, registrou-se no ano de 2009 a oferta de 3.702 cursos. Apesar das universidades apresentarem maior crescimento na oferta de vagas em Educação Tecnológica, quando se acompanha a evolução do setor ano a ano, as vagas nas Faculdades ainda são preponderantes. A Figura 5 mostra o crescimento dos cursos tecnológicos no período de 2005 a 2009.

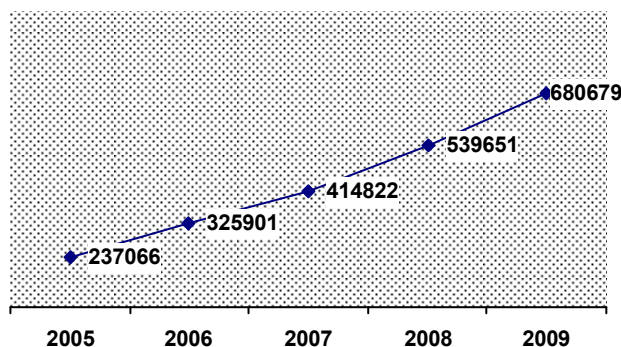


Figura 5. Evolução das matrículas nos cursos superiores de tecnologia.

Segundo o Censo de 2009 (INEP, 2010), o número de ingressos em cursos de educação tecnológica apresentou um crescimento de 26,1% em relação ao ano de 2008, tendo sido registrado, em todo o setor, 680.679 matrículas. O maior número de matrículas foi encontrado nas instituições privadas, seguidas pelas IES federais. Os cursos tecnológicos representavam, em 2009, 11,4% das matrículas da graduação.

O Censo da Educação Superior em 2009 (INEP, 2010) trouxe, ainda, alguns dados diferenciados dos anos anteriores, como a indicação dos dez maiores cursos de graduação, tanto presencial quanto a distância, considerando o número de matrículas. A Figura 6 mostra quais são esses cursos. Metade das matrículas na Educação Superior brasileira está vinculada a cinco cursos: Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia e Enfermagem.

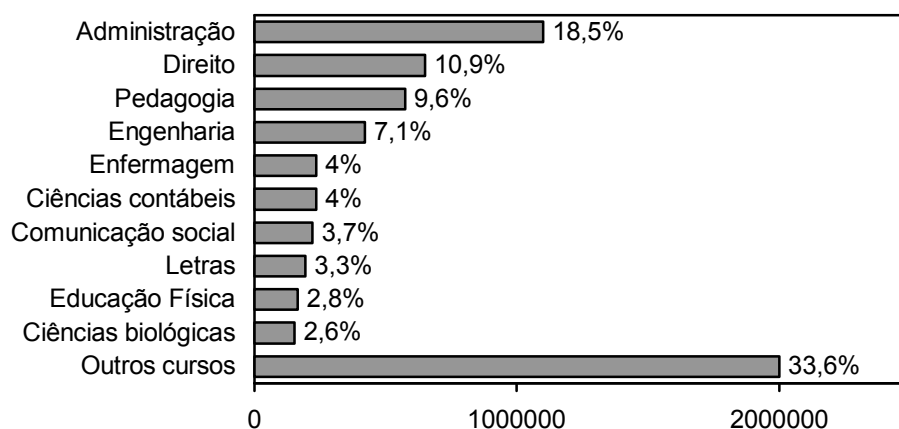


Figura 6. Dez maiores cursos de graduação por matrículas em 2009 (INEP, 2010).

No que diz respeito às vagas oferecidas para novos estudantes ingressarem na Educação Superior nas diferentes modalidades, em 2009 foram abertas 3.164.679 vagas nos vestibulares, o que representou aumento de 5,7% em relação ao ano anterior; contudo, a maior oferta de vagas não representou aumento proporcional do número de ingresso, pois, ao final, teve-se 1.653.291 vagas ociosas. Se, de um lado, tem-se a taxa de ociosidade nas IES que mostra que o acesso à Educação Superior não se deu conforme previram as instituições, de outro, continua elevada a taxa de evasão de alunos.

A análise dos dados do Censo 2009 (INEP, 2010) permite algumas constatações. A primeira delas é a grandiosidade dos números e a complexidade dos dados, os quais refletem um bom retrato da Educação Superior brasileira. A segunda constatação, decorrente da análise da evolução dos dados nos últimos anos, é a de que a Educação Superior está expandindo, ainda que em ritmo decrescente. Isto é, embora a cada ano observe-se que há aumento do número total de IES, de cursos oferecidos, de estudantes e de docentes, entretanto, esse crescimento não tem sido tão intenso como em anos anteriores. Dessa forma, a Educação Superior brasileira permanece em expansão, mas num ritmo cada vez menor.

Outras constatações emergem na forma de distorções, conforme já evidenciou Severino (2009): apesar de prevalecerem as instituições do tipo faculdade, a maioria das matrículas se dá nas universidades; a ampliação da oportunidade de acesso, representada pelo número de vagas oferecidas, não tem significado efetivo acesso à Educação Superior; o índice de evasão entre os alunos, em virtude de sua magnitude, chega a representar um desperdício em um país que tem hoje menos de 12% da população na Educação Superior e que almeja alcançar, até 2010, 30% (Brasil, 2001).

Ainda que a graduação seja o núcleo central da Educação Superior brasileira, a pós-graduação também compõe a realidade deste nível educativo e, portanto, será brevemente apresentada a seguir. Os cursos de pós-graduação no Brasil dividem-se em dois níveis, o *lato sensu* e o *stricto sensu*. O primeiro corresponde às especializações e o segundo engloba programas de mestrado e doutorado, voltados à formação científica e acadêmica e ligados à pesquisa, além dos mestrados profissionais com ênfase na aplicabilidade técnica dos conhecimentos. Enquanto as especializações não se submetem à avaliação sistemática, os cursos *stricto sensu* são regularmente acompanhados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do MEC que o subsidia na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte ao desenvolvimento científico e tecnológico do país e à formação de profissionais para a Educação Básica e Superior.

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, a saber: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; e promoção da cooperação científica internacional (CAPES, 2009b).

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado pela Capes em 1976 e, desde então, tem cumprido importante papel no desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil (CAPES, 2009a). O Sistema abrange dois processos: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação. Ao avaliar os pedidos de novos cursos, a CAPES verifica sua qualidade em termos de atendimento ao padrão de qualidade requerido; os cursos aprovados passam a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e a ter suas atividades sistematicamente acompanhadas e avaliadas pela Capes. A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, por sua vez, compreende os processos de Acompanhamento Anual e de Avaliação Trienal do desempenho dos programas e cursos que integram o SNPG. Os dois processos estão alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, de forma que compõem um só sistema de avaliação (CAPES, 2009a).

Conforme informações do GeoCapes (CAPES, 2011), uma ferramenta de dados georreferencial da CAPES ou, em outras palavras, uma base de dados que traz informações de acordo com a localização geográfica, os números da pós-graduação nacional estão organizados segundo nove grandes áreas do conhecimento humano: Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes, e Multidisciplinar. Dentro destas nove áreas estão organizados os 2.718 programas de pós-graduação brasileiros, sendo que a maioria (50,8%) corresponde a programas de mestrado/doutorado. Em relação à categoria administrativa das IES nas quais estes programas estão localizados, 80% são de natureza pública. A Tabela 5 apresenta a evolução dos programas no período de 2003 a 2009.

Tabela 5

Evolução dos programas de pós-graduação

| Ano | Mestrado | Doutorado | Mestr/Dout | Mest. Prof. | Total |
|------------|-----------------|------------------|-------------------|--------------------|--------------|
| 2004 | 760 | 32 | 1.022 | 116 | 1.930 |
| 2005 | 830 | 33 | 1.063 | 132 | 2.058 |
| 2006 | 924 | 39 | 1.146 | 157 | 2.266 |
| 2007 | 981 | 37 | 1.207 | 184 | 2.409 |
| 2008 | 1.030 | 36 | 1.284 | 218 | 2.568 |
| 2009 | 1.054 | 40 | 1.381 | 243 | 2.718 |

Nota. Dados retirados da CAPES (2011).

Observa-se que a pós-graduação, de forma geral, vem apresentando um crescimento contínuo nos últimos anos. A oferta da pós-graduação, em 2009, atendeu a um universo de 1.561.068 alunos, dos quais 57,7% cursavam o mestrado, 36% o doutorado e 6,3% o mestrado profissional. Em relação à natureza jurídica das Instituições de Educação Superior nas quais estes

alunos estão matriculados, 53,3% estudavam em instituições públicas, especificamente as federais, seguida das estaduais (28,8%), das particulares (17,4%) e, por fim, das municipais (0,5%).

Em relação aos professores-pesquisadores, a CAPES (2011) aponta, em 2009, a existência de 57.251 docentes vinculados à pós-graduação os quais trabalham em caráter permanente (78,7%), em sua maioria, ou como colaboradores e visitantes, 19,9% e 1,4%, respectivamente. Em consonância com a prevalência de programas de pós-graduação vinculados a instituições públicas, 85% dos docentes estão nestas IES.

Os dados apresentados nesta seção permitem uma noção geral de como está composto e organizado o cenário da Educação Superior brasileira. Um primeiro ponto a ser destacado refere-se ao crescimento do setor como um todo, o qual vem sendo impulsionado pelo aumento de IES que oferecem cursos de graduação como, também, pelo aumento de programas e cursos de pós-graduação. Aspecto positivo dessa dupla expansão é a ampliação da oportunidade de continuidade da formação acadêmica, possível a partir da oferta de cursos nos diferentes níveis: graduação, mestrado e doutorado. Ainda que se possa questionar a função que, em muitos casos, está sendo atribuída aos cursos de mestrado e doutorado – a de complementação da graduação de má qualidade -, não é possível negar que o maior número de programas de pós-graduação também oportuniza a formação de um quadro de pesquisadores e docentes mais qualificados. Contudo, ainda que se reconheça um destacado processo de expansão, não se pode afirmar que tal fenômeno tem realmente possibilitado maior acesso, e permanência, na Educação Superior.

No âmbito internacional, a UNESCO (1999) reconhece que o desenvolvimento ocorrido na Educação Superior nos últimos 25 anos é de expansão quantitativa, marcada pelo crescimento das matrículas de estudantes, ainda que existam diferenças significativas entre países e regiões.

Este mesmo organismo identifica alguns fatores que têm contribuído para essa expansão quantitativa: o crescimento demográfico; o maior alcance da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), o que significa que mais jovens estão habilitados a ingressar na Educação Superior; o crescimento econômico vivenciado em muitos países e a consciência de que este crescimento está relacionado com o investimento na Educação Superior. Cita, também, o surgimento de países independentes e democráticos que vêm a Educação Superior como instrumento-chave para seu desenvolvimento econômico e para as mudanças sociais, culturais e políticas que irão remover a herança do colonialismo, bem como a identificação da Educação Superior como um recurso para criar uma identidade nacional (UNESCO, 1999).

A despeito da semelhança em termos de crescimento nos dois níveis da Educação Superior, a graduação tem se expandido, principalmente, via instituições privadas, enquanto na pós-graduação quem impulsiona o crescimento são as instituições públicas. Neste nível, a rede privada recebe somente 18% das matrículas, contra 74% da graduação pública.

Apesar da graduação e da pós-graduação se constituírem sobre especificidades próprias de cada nível, as informações de ambas permitem que se visualize como o cenário da Educação

Superior brasileira está composto atualmente, o qual, sob diferentes aspectos, pode ser objeto de intervenção da Psicologia Escolar. Pode-se mencionar, por exemplo, a participação do psicólogo escolar na proposição e mediação de discussões relativas ao crescimento quantitativo da Educação Superior e as implicações que esse fenômeno traz em termos da diversificação do perfil discente; das estratégias governamentais e institucionais que contribuam para que os alunos concluam, com qualidade, seus cursos; dos critérios avaliativos estabelecidos e que demandam reorganização por parte das instituições, entre outros. Conhecer, de maneira aprofundada, a realidade da Educação Superior é fundamental para que as ações dos psicólogos escolares se coadunem às exigências e desafios que se apresentam às instituições e aos seus profissionais e, assim, possam trazer impactos positivos à formação pessoal e profissional dos estudantes.

Questões Atuais na Educação Superior.

Frente ao atual cenário da Educação Superior brasileira, diversas políticas públicas têm buscado potencializar o alcance e a qualidade da formação em nível superior. Estas políticas têm focalizado a organização pedagógica e curricular dos cursos, a qualificação do corpo docente responsável por mediar a formação discente, a adequação das instalações físicas necessárias ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, a maior articulação da Educação Superior com a Educação Básica, especialmente mediante a formação de professores para esta última, a flexibilização das práticas pedagógicas com vistas a alcançar o maior número de alunos, os processos de avaliação institucional e pedagógica que subsidiam a constante reformulação das IES e de suas práticas administrativas e acadêmicas, as estratégias de inserção e manutenção dos estudantes na Educação Superior, entre outras.

Na tentativa de ilustrar as ações recentes que vêm sendo implantadas, serão expostas a seguir algumas tendências e iniciativas no campo da Educação Superior.

Processos de Ampliação da Educação Superior Brasileira. Segundo o comunicado da Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação Superior, realizada em julho de 2009, a ampliação do acesso a este nível educativo tem se tornado uma prioridade na maioria dos países, de forma que se tem aumentado o número de estudantes neste nível. Contudo, apesar do crescimento em termos de números de IES e de vagas disponíveis, a Conferência (UNESCO, 2009) também ressaltou que pensar em equidade é considerar mais que a questão de acesso. Para além da entrada no sistema, deve-se voltar para a promoção de uma participação e conclusão bem-sucedida dos estudos, além da preocupação com o bem-estar dos alunos. Para tanto, a Conferência (UNESCO, 2009) pontua que é preciso propiciar suporte financeiro e educacional adequados aos estudantes pobres e de comunidades tradicionalmente excluídas.

Com vistas a implantar ações que deem conta de ampliar o acesso à Educação Superior, algumas medidas veem sendo tomadas pelo atual governo brasileiro, como, por exemplo, o Plano

Nacional de Educação (PNE), de 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, e alguns programas especiais, como o ProUni e o REUNI.

No início da década atual foi aprovado pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 10.172 que institui o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), com duração de dez anos. Os principais objetivos do PNE são elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; e democratizar a gestão do ensino público.

No que toca à Educação Superior, o PNE faz um retrospecto da crescente demanda neste nível, sua expansão nos últimos anos, dada especialmente pelo setor privado, e, ainda assim, o baixo índice de acesso quando comparado a outros países da América Latina. A partir desse diagnóstico, o PNE propõe 35 objetivos e metas à Educação Superior brasileira, entre os quais destacam-se: ampliar a oferta para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos; estabelecer uma política de expansão para diminuir as desigualdades regionais; constituir um sistema interativo de educação a distância; institucionalizar um sistema de avaliação interna e externa que promova melhoria da qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica (Brasil, 2001).

Em 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007c) com uma série de medidas que tentam melhorar o desempenho das instituições educativas nos diferentes níveis. Enquanto o Plano Nacional de Educação apresentou um diagnóstico dos problemas educacionais e diretrizes gerais para modificar o quadro, o PDE, por sua vez, estabeleceu ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. As duas metas principais em relação à Educação Superior foram a ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento (Severino, 2008).

Uma das ações propostas no PDE refere-se ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), instituído pelo Decreto 6.096 (Brasil, 2007a) com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. Segundo o PDE (Brasil, 2007c), o Reuni “tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação” (p. 27).

As principais diretrizes do Reuni estão explicitadas em seis dimensões: ampliação da oferta da Educação Superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica, mobilidade intra e interinstitucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. As universidades que aderirem ao REUNI devem apresentar planos que viabilizem o cumprimento destas metas, para o período de cinco anos e, como contrapartida, essas instituições federais receberão, também em cinco anos, até 20% a mais sobre o total de recursos correspondentes a despesas de pessoal, custeio e capital.

De forma geral, os objetivos traçados pelo REUNI são coerentes à realidade da Educação Superior brasileira e buscam atender a necessidade de aumentar e melhorar suas condições de acesso e de oferta; contudo, a maneira como o Programa foi implantado pelas IES e a real possibilidade de alcançar as metas estabelecidas geraram críticas e inquietações. O Programa enfrentou resistência por parte de diretórios acadêmicos, movimentos estudantis e associações de docentes contrários a essa nova política, tendo havido, inclusive, ocupações de reitorias em diversas universidades no país. Em relação à adesão ao REUNI, os docentes e discentes, especialmente, queixam-se que o projeto não foi suficientemente discutido com a comunidade acadêmica.

Em relação às metas propostas pelo REUNI, como o aumento da taxa de conclusão para 90% e da relação professor-aluno de 1/18 em cursos presenciais de graduação, docentes e discentes questionam a viabilidade de realizá-las a contento e, principalmente, garantindo a necessária qualidade. A taxa de conclusão de 90% é indicada como praticamente impossível de ser alcançada, considerando que nos países de desenvolvimento industrial avançado a média é de 70%. Já a relação professor aluno de 1/18, cuja média atual é de cerca de 1/14,5, ocasiona a sobrecarga dos professores que, nas universidades brasileiras, não se ocupam apenas do ensino na graduação. Dessa forma, uma das críticas dirigidas ao REUNI é a dúvida sobre a manutenção da qualidade da educação em virtude da expansão do número de vagas que, muitas vezes, é realizada à custa do aumento do número de alunos por turma e da sobrecarga dos professores.

Outra crítica dirigida ao REUNI diz respeito à preocupação sobre como as universidades irão cumprir as metas estabelecidas, já que o artigo 3º, parágrafo 3º do Decreto nº 6.096 (Brasil, 2007a) estipula que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”. Para os críticos ao Programa isso significa que a verba destinada às universidades não é garantida, já que podem ampliar o número de alunos e, de repente, não ter mais como mantê-los.

Outra ação do PDE diz respeito à expansão do acesso à Educação Superior privada. Para tanto, propõem a articulação entre estratégias de financiamento, especificamente o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e o programa de bolsas de estudo consubstanciado no Programa Universidade para Todos (ProUni). Este programa, instituído pela Lei 11.096 (Brasil, 2005b), tem como finalidade conceder bolsas de estudo integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para alunos de IES privadas. O programa é direcionado para estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede particular que tenham renda per capita familiar de até três salários mínimos. Em contrapartida às bolsas, as IES que aderem ao ProUni têm isenção de alguns tributos.

Segundo o MEC (2009), o ProUni ofertou, no primeiro semestre de 2009, 156.416 bolsas, das quais 95.694 foram integrais. Para o segundo semestre do mesmo ano foram ofertadas 57.432

bolsas integrais e 33.795 parciais que totalizam 91.227 bolsas para estudantes da rede privada de Educação Superior.

Apesar dos expressivos números apresentados pelo governo na intenção de evidenciar o papel do ProUni na ampliação das oportunidades de acesso à Educação Superior, críticas têm sido feitas a este programa. Catani, Hey e Gilioli (2006), por exemplo, argumentam que o programa “promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência dos estudantes, elemento fundamental para sua democratização” (p. 126). Por essa razão dizem que o ProUni se orienta por uma concepção assistencialista que oferece benefícios e não direitos aos bolsistas.

Carvalho (2006) reforça a necessidade de questionar a efetividade do ProUni, uma vez que as camadas de baixa renda, para as quais o programa está direcionado, precisam de outras condições que estão além da gratuidade integral ou parcial dos estudos. Precisam, por exemplo, de transporte, moradia estudantil, bolsas de pesquisa, e outros.

Vê-se que o atual Governo brasileiro está desenvolvendo ações que têm como meta dar conta da ampliação do acesso à Educação Superior. Ainda que se critique a intencionalidade e a operacionalização de tais ações, elas veem possibilitando que parte da população vislumbre a possibilidade de fazer um curso em nível superior.

Modalidades em Educação Superior: EAD e cursos tecnológicos. Conforme apresentado na seção “A atual estrutura e funcionamento da Educação Superior brasileira”, nos últimos anos tem-se presenciado um crescimento significativo de dois segmentos educativos, a educação a distância (EAD) e os cursos superiores de tecnologia, os quais “constituem as novas meninas-dos-olhos da política educacional do momento” (Severino, 2009, p. 255). Dada a crescente expansão desses segmentos e o impacto que têm na conformação da Educação Superior brasileira, especialmente em termos de ampliação de acesso e qualidade da formação oferecida, fazem-se algumas considerações.

Os cursos e programas oferecidos pela Educação Superior podem se desenvolver na modalidade presencial ou a distância, sendo que neste último caso devem ser projetados com a mesma duração que os respectivos cursos presenciais. De acordo com o Decreto nº 5.622/2005 que versa sobre a educação a distância, ela é caracterizada como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2005a, art. 1º).

No período de cinco anos, 2002 a 2007, a EAD cresceu acentuadamente, tal que o número de vagas oferecidas (tendo como referência os dados de 2007) é, aproximadamente, 63 vezes maior do que o número de vagas existentes em 2002. Uma forte razão para a expansão da educação a distância no âmbito da Educação Superior está relacionada ao processo que foi desencadeado a

partir da LDB (Brasil, 1996) que estabeleceu, em seu artigo 80, que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O processo de crescimento da EAD se deu, inicialmente, pelas instituições públicas, mas a partir de 2002 foram as instituições privadas que tiveram forte participação em tal crescimento (Dourado, 2008; Giolo, 2008, 2010; Segenreich & Castanheira, 2009). Especialmente a partir do momento que a expansão da modalidade presencial vivenciou uma progressiva diminuição, a educação a distância se tornou uma preferência na iniciativa privada. Assim, “em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial” (Giolo, 2008, pp. 1217-1218), de maneira especial para certos cursos em que a EAD foi possível praticar preços mais baixos, oferecer facilidades ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem.

Segundo os autores, a educação a distância deixa de ser uma das modalidades de educação e passar a ser um negócio rentável. Estando influenciada pelos interesses econômicos, pela rentabilidade, a educação a distância, que deveria se estender a todos os níveis e modalidades educativas, teve sua atenção fixada nos cursos de graduação, principalmente naqueles de fácil oferta, como Pedagogia, Normal Superior, Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão (Giolo, 2008).

Além da educação a distância ser uma importante estratégia para ampliar as possibilidades de acesso à Educação Superior (especialmente em áreas isoladas dos grandes centros urbanos responsáveis por responder pela maior demanda existente) e cumprir as metas expansionistas propostas pelo Governo, outro importante motivo relacionado ao crescimento da EAD no país é a preocupação e o investimento na formação de professores para a educação básica, vista como fundamental à melhoria da qualidade da educação brasileira. Nesse cenário, o Ministério da Educação criou, em 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com ações direcionadas à educação básica e a formação de professores. A UAB foi constituída mediante a articulação entre instituições públicas de Educação Superior, estados e municípios brasileiros, com a intenção de promover, através da metodologia da educação a distância, acesso a Educação Superior para camadas excluídas da população.

Os cursos oferecidos pelo programa UAB possuem foco na formação de professores e administração pública e têm como objetivo atender professores da rede pública de ensino básico para melhorar suas qualificações e a qualidade do ensino nas regiões atendidas por pólos da UAB. Os cursos são oferecidos por Instituições de Educação Superior que os ministram a distância, havendo pólos localizados em municípios estratégicos que funcionam como ponto de apoio presencial aos alunos.

Em que pese a contribuição da modalidade de educação a distância à ampliação das oportunidades de acesso à formação em nível superior, uma das principais críticas direcionadas a

ela, e em especial aos programas que têm como foco a formação de professores para a educação básica, relaciona-se à sua impossibilidade de substituir a relação professor-aluno, inerente à modalidade presencial (Giolo, 2008, 2010; Segenreich, 2006). Em análise acerca da efetiva contribuição da EAD na formação de professores, Silva Júnior (2003) destaca que o processo educativo é uma esfera social de formação humana que se realiza no âmbito das relações sociais e, por ser assim, não pode prescindir das práticas humanas específicas. Contrariamente a esta noção, a EAD, mediada por tecnologias de informação e comunicação, reduz as possibilidades dos sujeitos vivenciarem a prática educativa com todas as implicações, contradições e discussões que lhe são inerentes.

O processo de formação acontece nas trocas que se estabelecem na prática social, repleta de desejos, sentimentos e valores. Para Silva Júnior (2003), no processo de ensino-aprendizagem oportunizado pela educação a distância, “o sujeito parece ser colocado em plano secundário, numa posição passiva, sem que tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo” (p. 92). Complementando este entendimento, Giolo (2008) pontua que o que está em pauta quanto se trata de formação de professores a distância é que estes estão sendo formados para a docência presencial, e não a distância, sem, entretanto, terem aprendido pelo conjunto de experiências que a formação presencial oportuniza.

Não se trata somente de conferir se a educação a distância consegue ser igual à presencial naquilo que se propõe a fazer. Posto que, nesse terreno, há ainda muito para ser analisado e pesado, existe outro ponto que precisa ser esclarecido: o que a educação a distância se propõe a fazer é tudo o que se deve esperar de um processo educacional?. (Giolo, 2010, p. 1287)

Seja na modalidade presencial ou a distância, os objetivos da Educação Superior para a formação de cidadãos e profissionais são os mesmos: aplicar com criticidade e responsabilidade o conhecimento adquirido, favorecer a construção de posturas autônomas e reflexivas, contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e empreendedor, promover formas alternativas e claras de se comunicar, assumir compromisso com a produção de conhecimento e com a transformação social.

Diante dos prós e contras em torno da EAD, em especial da formação de professores a distância, é necessário repensar o direcionamento das políticas voltadas à educação a distância, pois que, ainda que amplie as possibilidades de acesso e oportunize a formação de maior número de profissionais, a avaliação da real contribuição dessa modalidade educativa deve estar baseada num padrão de qualidade socialmente referenciado, isto é, uma oportunidade de inclusão e, ao mesmo tempo, de efetiva e qualificada formação pessoal e profissional.

Em relação aos cursos superiores de tecnologia, eles não são uma criação da LDB (Brasil, 1996), pois já existiram e foram extintos (como é o caso dos cursos de engenharia de operação), ou ainda existem como cursos de formação de tecnólogos (Segenreich & Castanheira, 2009). A novidade fica por parte da inclusão dos cursos tecnológicos entre os cursos de graduação, com

todas as prerrogativas de acesso aos níveis mais elevados da formação em nível superior, como a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Desde suas origens a educação tecnológica foi contaminada por um clima de preconceito devido à sua associação a uma educação profissional de caráter moralista e assistencialista, voltada às classes menos favorecidas da sociedade (Takahashi, 2010; Takahashi & Amorim, 2008).

Entendendo que a educação para o trabalho não se restringe à formação profissional de pessoas pertencentes aos estratos menos favorecidos das classes socioeconômicas e, também, em atenção às modernas exigências do setor produtivo que demandam dos trabalhadores competências de mobilidade, flexibilidade e criatividade permanentes, desenrolaram-se discussões, análises e propostas para os cursos de educação profissional de nível tecnológico. A partir desse processo, a educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, foi reestruturada, tendo lhe sido atribuído pela Resolução nº 03/2002 o objetivo de “garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (p. 1). Esta mesma resolução estabeleceu que os cursos de educação profissional de nível tecnológico seriam, a partir de então, designados como cursos superiores de tecnologia.

Sendo considerados de nível superior, os cursos de tecnologia também devem ser estruturados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais tiveram como desafio romper com o preconceito atribuído à educação profissional e propor uma educação profissional de nível superior que não seja apenas uma educação técnica de nível mais elevado. Em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (Parecer nº 29/2002a).

A principal diferença entre os cursos tradicionais de graduação e os cursos superiores de tecnologia está na proposta de cada um, sendo que estes últimos têm uma proposta especificamente voltada ao atendimento da demanda do mercado de trabalho por especialistas em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo Takahashi e Amorim (2008) e Takahashi (2010), os principais atributos da Educação Tecnológica são o foco, a rapidez, a inserção no mercado de trabalho e a metodologia. O foco está relacionado à ênfase na formação de profissionais qualificados para atender necessidades específicas do mundo do trabalho; a rapidez se dá pela carga horária reduzida dos cursos e, como consequência, sua menor duração, dois ou três anos; a rápida e fácil inserção no mercado decorre do fato dos cursos estarem pautados em demandas oriundas desse contexto e que, portanto, necessitam de novos profissionais; e, por fim, a metodologia, que é bastante centrada em propostas vinculadas à prática.

Em virtude deste conjunto de características, os cursos superiores de tecnologia têm vivenciado um forte crescimento. No período de 2002 a 2007 (INEP, 2009), o número de cursos ofertados nesta modalidade subiu de 636 para 3.702, o que significa que a oferta quintuplicou no

referido período. O número de vagas abertas em 2007 cresceu em 23,6% em relação a 2006 e assim como ocorre em relação à educação a distância, as IES privadas são as principais responsáveis pela maior oferta de cursos tecnológicos: mais de 90% no ano de 2007.

Ainda que o crescimento da Educação Tecnológica esteja contribuindo para propiciar a expansão da Educação Superior, é preciso estar alerta ao risco de que esta modalidade educativa venha a se vincular sobremaneira com o setor produtivo, formando profissionais tecnicamente competentes, que dominam as exigências operacionais relacionadas a determinadas práticas, sem, entretanto, formarem sujeitos criticamente preocupados com a realidade social e a transformação do contexto no qual estão inseridos.

Pode-se verificar que os novos cursos tecnológicos e a educação a distância estão expandindo gradativamente seu campo de atuação. Se, por um lado, representam maior possibilidade de acesso à Educação Superior e de desenvolvimento pessoal e profissional, por outro, trazem preocupações quanto à qualidade da formação que estão oferecendo. Tendo um percurso ainda recente, ambas as modalidades precisam ser acompanhadas nos próximos anos de forma a avaliar sua pertinência frente ao país que se quer construir.

Inovações Curriculares e Pedagógicas. A inovação curricular é uma possibilidade recente no cenário educacional brasileiro resultante da alteração de uma política educacional centralizada (Pereira, 2009b). A centralização do sistema educativo enquadrava as instituições e cursos sob um núcleo comum com pouca flexibilidade; amarrava a educação, nos seus diferentes níveis, a um formalismo que não permitia autonomia frente à organização curricular. A partir da promulgação da atual LDB, em 1996, é que se abriu a possibilidade de flexibilizar os currículos e atender às particularidades de cada instituição.

Diante da possibilidade de modificar e criar novas organizações curriculares e pedagógicas, a inovação educacional não ocorre, apenas, pela alteração de uma estrutura já existente. No contexto educativo, tal conceito está vinculado à reflexão acerca dos objetivos atribuídos à educação, de forma que se dá a partir do questionamento das finalidades da ação educativa que está se desenvolvendo e do papel da educação na formação do estudante (Pereira, 2009b).

A criação e implantação de algo novo pode abranger a instituição como um todo, um curso, uma disciplina, um método de ensino ou um material. Algumas das inovações que vêm ocorrendo no país estão direcionadas para: a organização curricular, que se compromete com determinadas concepções de educação; os métodos e técnicas de ensino, que se restringem ao material didático e aos instrumentos de avaliação; os materiais instrucionais, como livros, textos, apostilas, estudos dirigidos, a tecnologia educacional, como os recursos audio-visuais; a relação professor-aluno, expressa pela modificação na interação que se estabelece entre estes atores sociais; e a avaliação educacional, representada pela criação e uso de novas perspectivas e procedimentos avaliativos (Ferretti, 1995).

Independente do foco da inovação pedagógica - projeto pedagógico de curso, introdução de disciplinas, estratégias e métodos de aula, formas de abordar o conteúdo – ela deve representar uma mudança significativa no processo educativo, expressa pela contribuição que tais inovações representam aos desafios educacionais e sociais. Está, portanto, sempre orientada por sistema de valores educacionais (Pereira, 2009b). Assim, introduzir novas medidas curriculares e pedagógicas pressupõe uma intenção deliberada para modificar uma dada situação; significa inserir mudanças, de forma planejada, com a intenção de produzir melhorias no processo educacional. (Ferretti, 1995; Pereira, 2009b; Pereira, Mercuri & Bagnato, 2010).

No âmbito da Educação Superior foi desencadeado, a partir de 2000, um processo de discussão acerca dos currículos que orientam a formação em nível superior. Os cursos de graduação no país, seguindo as orientações da legislação vigente até então, se organizavam a partir de currículos mínimos, fixados pelo Conselho Federal de Educação para todas as instituições. A concepção dos currículos mínimos implicava em detalhamento de disciplinas e cargas horárias que deveriam ser obrigatoriamente cumpridas por todas as IES, sob pena de não terem seus cursos autorizados ou reconhecidos.

Conforme pontua o Parecer nº 67/2003 (Brasil, 2003), o caráter universal dos currículos mínimos era uma tentativa de garantir “uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão” (p. 2). Rigidamente concebidos, os currículos mínimos não consideravam as especificidades de tempo e de espaço e inibiam a diversificação na formação dos estudantes. As críticas e discordâncias quanto a esta organização pedagógica contribuíram para que fosse instalada, a partir de 2000, uma discussão entre professores, pesquisadores, especialistas e órgãos de classe no sentido de rever as orientações para os cursos de graduação. Essas discussões culminaram com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que têm como objetivo servir de referência para as IES na organização de seus projetos de cursos, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento.

As DCNs contemplam o perfil de egresso de acordo com cada projeto de curso, formação com base no desenvolvimento de competências e habilidades, habilitações e ênfases curriculares, realização de estágios e atividades complementares, articulações com o processo de avaliação institucional. A intenção das Diretrizes Curriculares Nacionais, diferentemente dos currículos mínimos, é possibilitar uma flexibilidade curricular, autonomia e liberdade às instituições de tal forma que possam inovar em seus projetos de cursos e, sobretudo, contribuir para a formação de um perfil profissional competente e comprometido com as demandas sociais. As DCNs configuram-se, portanto, como importante incentivo à inovação pedagógica.

Avaliação como Recurso à Garantia da Qualidade da Educação Superior. Ao tratar da temática da avaliação, nos mais diferentes contextos em que ela se dá, há que se ter claro que toda

avaliação está ancorada em um pressuposto político e filosófico, em uma concepção de mundo e de sociedade; toda avaliação, de maior ou menor complexidade, está mergulhada em ideologias e valores que a orientam (Dias Sobrinho, 2003, 2004a, 2008b; Leite, 2005; Ristoff, 1999). Por ser assim, a avaliação não é um ato neutro, universal e inofensivo, muito pelo contrário, as diferentes formas de avaliar, influenciadas por distintas concepções e ideologias, geram efeitos muito variados.

Por não ser um fenômeno imparcial, isolado dos valores, interesses e necessidades que predominam em determinado momento histórico, a avaliação se constitui como um fenômeno eminentemente político. A esse respeito, Dias Sobrinho (2003) diz que a avaliação é política por pertencer ao interesse social e por produzir importantes efeitos públicos para a sociedade, uma vez que orienta posições e decisões que influenciam a vida das pessoas.

Embora muitas vezes as discussões sobre avaliação focalizem sua operacionalização, isto é, a natureza dos instrumentos utilizados para alcançar os objetivos almejados, ela não pode ser entendida como uma ferramenta ou mecanismo técnico, somente. Toda forma de avaliar carrega valores, produz sentidos, direciona escolhas, provoca mudanças.

No contexto da educação, a avaliação se desdobra em duas vertentes: (a) a avaliação da aprendizagem, voltada para a avaliação do aprendizado dos sujeitos a partir do processo de apropriação e construção do conhecimento, das habilidades e valores elaborados socialmente; e (b) a avaliação institucional, que se dedica a avaliar a instituição como um todo, envolvendo aspectos pedagógicos, financeiros, físicos, humanos, relacionais, e outros (Sordi & Ludke, 2009; Vasconcellos, Tiné & Andrade, 2007).

A avaliação da aprendizagem, vista sob a perspectiva microscópica, está vinculada ao processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, focada no desempenho ou aproveitamento escolar do aluno; esta vertente da avaliação é preponderantemente implementada pelos professores. A avaliação institucional, por sua vez, é vista sob a perspectiva macroscópica e está voltada para o desempenho das instituições educativas sob o prisma da qualidade. Referindo-se ao valor da avaliação institucional, Sordi e Ludke (2009) dizem que ela “contribui para que os saberes dos diferentes atores envolvidos na escola sejam incorporados e reconhecidos como legítimos, intensificando a qualidade das trocas intersubjetivas que ocorrem na escola empoderando os atores locais para a ação” (p. 327). Ainda que a avaliação educacional englobe ambas as vertentes avaliativas - o processo de ensino-aprendizagem e as condições e atividades institucionais -, interessa, neste trabalho, a avaliação institucional, a qual está relacionada à qualidade das práticas desenvolvidas nas Instituições de Educação Superior e ao cumprimento das funções que são próprias dessas instituições: a construção do conhecimento, a formação de cidadãos e de profissionais, e o desenvolvimento social.

No âmbito da Educação Superior, pode-se dizer que duas tendências sustentam o debate sobre avaliação: uma abordagem mais tecnológica, centrada na tradição empirista e quantitativa,

voltada à mensuração do desempenho e resultados; e outra mais democrática e qualitativa que se ocupa de compreender e atribuir significados aos processos acadêmicos. Estas duas tendências se organizam segundo lógicas bastante distintas, sendo que a primeira é de natureza classificatória ou regulatória, à medida que tem como finalidade básica a regulação e o controle; enquanto a segunda é formativa ou emancipatória, uma vez que se dá por meio de mecanismos que promovem a compreensão e o desenvolvimento institucional (Catani, Oliveira & Dourado, 2002; Dias Sobrinho, 2003, 2004a; Meneghel, Robl & Silva, 2006). Apesar de comumente serem apresentadas de maneira estanques e isoladas, estas vertentes, na verdade, se combinam e se entrecruzam, ainda que apresentem diferenças profundas.

A avaliação de natureza regulatória tem origem na compreensão de que a Educação Superior deve responder à lógica de eficiência e eficácia institucional. Na opinião de Dias Sobrinho (2003), a fórmula que se produziu a partir dessa compreensão e que vem interferindo na Educação Superior é a de que “qualidade corresponde a eficiência, que se obtém mediante a racionalidade empresarial” (p. 59). Nesta vertente, a avaliação cumpre a função de tornar a Educação Superior mais útil ao mundo dos negócios e do trabalho. A avaliação formativa, por outro lado, ancora-se na compreensão de que a Educação Superior está orientada para a formação da consciência crítica, da cidadania e da identidade nacional.

Dessas considerações acerca do uso da avaliação na Educação Superior, depreende-se que a avaliação é o meio pelo qual se comprova, ou não, a qualidade da educação que está sendo oferecida à população. Reconhecendo, então, que a avaliação exerce um importante papel nas transformações no Sistema de Educação Superior e nas instituições que o compõe, serão apresentados a seguir os principais programas de avaliação da Educação Superior, implementados no país.

No Brasil, a mais antiga experiência de avaliação da Educação Superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela CAPES; entretanto, nas últimas décadas, foi a graduação que centralizou as discussões acerca desse fenômeno, como evidenciam as diferentes propostas que foram implementadas nesse período.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado pelo MEC em 1983, foi a primeira proposta avaliativa da Educação Superior brasileira, em nível de graduação, e tinha como temas principais a gestão das IES e o processo de produção e de disseminação do conhecimento. Os dados sobre essas temáticas eram obtidos através de questionários respondidos por estudantes, docentes e dirigentes das instituições.

Após a desativação do PARU, em 1984, em função do apoio insuficiente do MEC, surgiu o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES), que, com base em uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES e recorria a indicadores de eficiência e produtividade como orientadores da distribuição e gestão de recursos. Importante pontuar que o relatório do GERES já propunha, em 1984, que se realizasse a avaliação

dos cursos de graduação por comissões de especialistas, das condições e recursos físicos, pedagógicos e financeiros das instituições, dos indicadores de eficiência, como a proporção professor/aluno, os custos por estudante, as taxas de evasão, o tempo de conclusão dos cursos, além da proposta de um exame nacional a ser aplicado a todos os alunos formandos (Dias Sobrinho, 2003).

Entre o final da década de 80 e início da de 90 surgiram os primeiros relatos de experiências de autoavaliação em instituições universitárias que contribuíram para que fossem instalados um diálogo e uma negociação entre o Ministério da Educação e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). Estas experiências de autoavaliação, mediadas pela ANDIFES, acabaram por culminar, em 1993, no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Este Programa, de adesão voluntária por parte das IES, se organizava em: autoavaliação, realizada internamente pela instituição; avaliação externa, desencadeada por pares acadêmicos e representantes da sociedade; e a reavaliação, desenvolvida novamente pela própria instituição na direção de rever suas escolhas e caminhos (Dias Sobrinho, 2007; Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro, 2006).

Para Dias Sobrinho (2007), o PAIUB foi um marco importante para a avaliação da Educação Superior no Brasil, especialmente por ter como princípios básicos a integração de diferentes dimensões da totalidade institucional e o seu desenvolvimento por meio de um processo pedagógico, democrático e permanente. Não havia objetivos de regulação ou de acreditação, e a adesão ao programa era fruto de sentimento de responsabilidade social. Contudo, ainda que pese a dimensão ética do programa e apesar de ter recebido ampla adesão das IES brasileiras, se tornou somente um processo de avaliação interno às instituições, a medida em que o MEC interrompeu seu apoio e o repasse de recursos e começou a implantar uma política de Educação Superior com forte sentido neoliberal.

Nessa direção, a partir de 1995 foram implantados pelo MEC novos mecanismos de avaliação: (a) o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como Provão, realizado por concluintes da graduação; (b) a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), inicialmente chamada de Avaliação das Condições de Oferta, e conhecida como visita das comissões de especialistas; e (c) Avaliação Institucional de Centros Universitários. A avaliação da Educação Superior, assim implantada, passou a ter grande repercussão na mídia, que divulgava uma classificação dos cursos de graduação em decorrência dos resultados do ENC e estimulou uma lógica de concorrência entre as instituições (Bertolin, 2004; Dias Sobrinho, 2007; INEP, 2004; Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro, 2006). Pelo exposto vê-se que

enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. (INEP, 2004, p. 20)

Estes novos mecanismos de avaliação tinham, portanto, princípios, metodologias e finalidades bastante distintos do programa que o precedeu e se assentavam em uma concepção instrumental e funcional da Educação Superior, ajustada às necessidades do mercado. A tônica da avaliação recaía sobre a verificação das competências e habilidades profissionais que os cursos proporcionavam aos estudantes, tendo como referência as necessidades de produtividade e de competitividade que as empresas e o governo apresentam. Assim, a ideia de instrumentalidade é a que predomina na Educação Superior, já que deve instrumentalizar o mundo do trabalho a partir de um controle rigoroso dos perfis profissionais (Dias Sobrinho, 2003).

Por essa razão, Dias Sobrinho (2007) diz que o ENC, ou Provão, teve papel central no estabelecimento das universidades operacionais, uma vez levou as IES a fortalecerem a ideologia do individualismo e da competitividade e a promover a capacitação instrumental de profissionais, conforme estabelecido pelos empregos. Em menção às diferenças entre os modos de avaliação implantados na Educação Superior, o autor destaca que nos anos precedentes, “a avaliação favorecia a expansão do mercado educativo, oferecendo orientação aos clientes, adotando as práticas de *accountability* – controle de produtos e resultados, *rankings*, recompensa ao mérito etc – e uma ideologia que priorizava a eficiência, a produtividade e a gestão empresarial” (Dias Sobrinho, 2007, p. 38). A partir do Governo Lula, em 2003, o MEC começou a desenvolver um projeto de Educação Superior voltado ao progresso social, à igualdade, à inclusão e pertinência, de forma que o eixo principal das novas políticas públicas enfatizou a recuperação do significado da educação como bem público.

Para subsidiar a proposição destas novas políticas que modificariam a maneira de compreender o papel da avaliação na Educação Superior, foram realizados estudos, análises e discussões orientados pela perspectiva de criar um sistema de avaliação amplo, integrado e desvinculado da concepção instrumental. Nessa direção, a partir da análise dos instrumentos avaliativos que vinham sendo utilizados e da discussão com a comunidade acadêmica e a sociedade civil, a Comissão Especial de Avaliação (CEA), nomeada em 2003 pelo então Ministro da Educação, apresentou o delineamento básico de uma nova proposta: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES. Conforme foi pensado e proposto, o SINAES é, de fato, um sistema de avaliação, pois tem como ideias centrais a integração e a participação, elementos fundamentais para que se possa aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, além de promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca da autonomia e a afirmação da identidade das IES.

A proposta do SINAES tentava integrar a concepção formativa da avaliação com um projeto de sociedade comprometido com a justiça e a igualdade social e, nessa direção, buscou articular um sistema de avaliação dotado de autonomia, própria dos processos educativos-emancipatórios, com funções de regulação, inerente à supervisão do Estado (INEP, 2004). Conforme idealizada, essa proposta procurava assegurar a integração de dimensões inter-

relacionadas: a interna e a externa, a particular e a global, a quantitativa e a qualitativa, e, ainda, a articulação da comunidade acadêmica com membros da sociedade, das instâncias institucionais com outras nacionais e internacionais. Vê-se, assim, que esse sistema de avaliação foi concebido com base na ideia de cooperação e não com a ideologia da competitividade, de concorrência e de sucesso individual que caracterizou a avaliação da Educação Superior em períodos anteriores.

Tendo estas ideias diferenciadas como orientadoras da criação e implementação do SINAES, ele foi instituído em 2004 pela Lei nº 10.861 e está concebido a partir de três pilares: (a) avaliação institucional, interna e externa; (b) avaliação de cursos; e (c) avaliação do desempenho dos estudantes. Importante diferença desse modelo avaliativo está na realização da avaliação institucional, especialmente a autoavaliação, processo que privilegia a interlocução no interior de cada IES.

Para operacionalizar a autoavaliação, cada instituição deve constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), composta por representantes docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos e membros da sociedade civil, com o objetivo de se responsabilizar pela organização, planejamento e condução dos processos internos de avaliação. Após a realização desta modalidade, cada instituição é submetida a uma avaliação externa, conduzida por grupos de avaliadores da comunidade científica. Segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), a autoavaliação busca promover o autoconhecimento da instituição e prepará-la para as avaliações externas a que será submetida; no entanto, conforme ressaltam as autoras, ela não pretende ser uma maneira de adaptar as IES ao modelo de avaliação externa, mas, acima de tudo, almeja ser uma prática de reflexão particular a cada instituição.

Além da avaliação institucional, outro pilar do SINAES diz respeito à avaliação dos cursos de graduação que, apesar de já ser realizada no modelo anterior, adquiriu novas características condizentes com a concepção do SINAES. A avaliação dos cursos, conforme idealizada na proposta original do SINAES, seria realizada por equipes multidisciplinares, compostas por especialistas de áreas afins aos cursos em avaliação e aos quais se agrega um avaliador institucional, contribuindo para fortalecer o papel da avaliação institucional e a integração entre os diferentes instrumentos adotados pelo sistema. Atualmente, a Comissão de Avaliação *in loco* de cursos deve ser composta por dois avaliadores com formação correspondente ao curso avaliado (Brasil, 2007b).

O terceiro pilar do SINAES compreende a avaliação dos estudantes e tem como principal instrumento o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), voltado para investigar a contribuição da trajetória acadêmica no desenvolvimento das competências esperadas para os perfis profissionais. Sendo assim, a ênfase do ENADE não está nos conteúdos e no desempenho do aluno, expresso em resultados de avaliações que se baseiam em conhecimentos adquiridos ou não ao final do curso. O Exame aplicado a amostras de estudantes que estão em momentos distintos de

sua graduação – ingressantes e concluintes – possibilita um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Uma importante diferença do ENADE em relação a outros instrumentos de avaliação dos estudantes, como o Provão principalmente, está na sua ênfase no processo de formação, na trajetória oportunizada pela IES e construída pelo aluno ao longo do curso. Mediante a intenção de conhecer o quanto a vivência e aprendizado acadêmico estão agregando à formação do aluno, tanto os alunos ingressantes quanto os concluintes realizam a mesma prova do ENADE, possibilitando que as IES tenham acesso a informações sobre o que precisa ser mais enfatizado, revisto ou mantido no curso (Marinho-Araújo, 2004). Esta modalidade de avaliação dá à IES importantes indicadores acerca das intervenções educativas que vem favorecendo e potencializando o desenvolvimento dos estudantes e que, portanto, devem ser mantidas e reforçadas.

Desta maneira, o ENADE está muito mais orientado para o processo e para a trajetória em construção do que para o resultado final. Com base em uma compreensão pedagógica e formativa da avaliação, o Exame busca, sobretudo, identificar aspectos que precisam ser modificados e aperfeiçoados, de forma que tem o importante papel de propiciar a reflexão no interior dos cursos e da instituição a partir da interlocução com os estudantes, subsidiando e alimentando, então, o processo de autoavaliação institucional (Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro, 2006).

Por meio da integração desses três pilares, o SINAES, que atualmente orienta a avaliação da Educação Superior brasileira, busca ser um sistema integrado que garante informações e análises da totalidade da Educação Superior. Diferentemente dos modelos de avaliação anterior que se voltavam para a função reguladora da Educação Superior, consegue articular a dimensão da avaliação educativa, de natureza formativa, com a regulação, marcada por funções de supervisão, autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e IES (Bertolin, 2004; INEP, 2004).

À medida que o SINAES vem avançando, alguns rumos bastante distintos e contrários à proposta original foram tomados. A despeito de ter sido idealizado e implantado tendo como base a noção de um sistema integrado de avaliação composto por três eixos - avaliação institucional, de cursos e dos estudantes -, recentemente um desses eixos, o da avaliação dos estudantes efetuada mediante o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), vem sendo super valorizado e levando a uma perda no foco da proposta original do SINAES (Barreyro, 2008; Brito, 2008; Dias Sobrinho, 2008b; Polidori, 2009; Rothen & Barreyro, 2009). Privilegiando quase que exclusivamente os resultados deste exame, dois novos indicadores não previstos na proposta original foram criados no ano de 2008: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

Tendo em vista que o ENADE é apenas um dos eixos da avaliação do SINAES, o peso que tem tido na construção desses índices e conceitos chama bastante atenção. De acordo com Polidori (2009), tanto o CPC quanto o IGC “buscam concentrar, num *único* momento, informações de um único ‘pilar’ do SINAES, o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e

tendo como resultado um ranqueamento” (p. 448). Nesta mesma direção, Barreyro (2008) ressalta que o IGC não surgiu como um índice destinado a resolver os problemas operacionais de avaliar os cursos de graduação do país; “ele veio também, ou principalmente, para possibilitar rankings de Instituições de Educação Superior (IES), apesar de baseado em *alguns* dados de *alguns* cursos avaliados de *algumas* IES” (p. 864).

Por razões como esta, diversos questionamentos e críticas foram feitos à criação desses índices, pois, entre outros aspectos, parecem se coadunar com uma lógica distinta daquela que foi inicialmente proposta e aprovada pelo SINAES, qual seja, a de um processo de avaliação integrado, baseado na cooperação, no respeito e na valorização da identidade e particularidade de cada instituição. De forma geral, o que se nota é um equívoco quanto à aplicabilidade do SINAES, tanto pela pouca valorização da avaliação institucional, externa e interna, quanto ao uso dos resultados da avaliação dos estudantes como definidor da qualidade da Educação Superior brasileira. Ainda que o SINAES não seja o modelo de avaliação definitivo da Educação Superior brasileira, concorda-se com Barreyro (2008) sobre o fato de que os novos indicadores “parecem levar-nos novamente ao tempo dos rankings, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade” (p. 867). Mantém-se, portanto, o desafio de conseguir consolidar uma prática avaliativa que, de fato, tenha como referência uma sociedade democrática, justa e plural.

Outro fato bastante recente que também integra o quadro de novas interpretações e alterações no uso do ENADE, mais uma vez desconecta da proposta original do SINAES, refere-se à decisão do governo em não realizar o exame com os alunos ingressantes de cursos superiores, caso tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em notícia veiculada no *site* oficial do Ministério da Educação sob o título “Acaba exigência do Enade para aluno novo que prestou o Enem” (MEC, 2011), foi anunciado que a decisão foi tomada com base na constatação de que o ENADE, realizado no fim do primeiro ano de graduação, não é a melhor forma de aferir o conhecimento do aluno recém-chegado do Ensino Médio. Os desdobramentos e consequências dessa decisão deverão ser acompanhados, mas, desde já, ela aponta mais uma alteração importante em um dos pilares do Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileira.

Mesmo o SINAES sendo um diferencial no contexto geral da avaliação da Educação Superior no Brasil, ao fazer uma análise e reflexão em relação a este sistema e aos desafios que enfrenta, Dias Sobrinho (2007) destaca que ele se depara com problemas importantes relacionados à consolidação de uma cultura de reflexão e de debates públicos, pois que o seu principal eixo norteador é a construção e manutenção de práticas permanentes e coletivas de análise, crítica, questionamento, ponderação, revisão e reformulação. À medida que o SINAES enfatiza as construções coletivas e a participação dos diferentes atores, um de seus grandes desafios é o de conseguir consolidar uma prática avaliativa que, de fato, tenha como referência uma sociedade democrática, justa e plural. O desafio, na verdade, não se limita ao Sistema Nacional de Avaliação,

mas estende-se aos diferentes atores sociais que devem refletir acerca da função social da Educação Superior.

A Crise da Educação Superior.

A Educação Superior faz parte da totalidade da vida social, de forma que não pode ser pensada sem que sejam consideradas as influências e características históricas que a cercam. Nessa direção, “esquemas simples de compreensão da realidade social são insuficientes para dar conta da complexidade e da pluralidade de sentidos e fenômenos humanos” (Dias Sobrinho, 2005, p. 164), de forma que é necessário buscar compreensões tão complexas quanto são os próprios fenômenos, neste caso, a Educação Superior.

Em determinado momento histórico, a principal razão do desenvolvimento da ciência esteve associada ao que Humboldt postulou - “formar uma consciência moral para transformá-la em princípio de ação” (Humboldt, citado em Pereira, 2009a); contudo, as dinâmicas transformações econômicas, políticas e científicas têm modificado tal razão. A produção do conhecimento voltada ao desenvolvimento da nação baseado em uma formação cidadã, na qualidade de vida da população, na justiça social e na diminuição das desigualdades, não é, hoje, o objetivo maior. O que se presencia é a defesa do avanço científico e tecnológico como necessidade econômica.

Predominam, hoje, os julgamentos de que a Educação Superior deve favorecer as transformações exigidas pela nova economia de mercado, conduzir os processos de desenvolvimento do país, contribuir para a melhoria das condições sociais e de vida da população, encontrar soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade, entre outras. Diante de tantas solicitações e da dificuldade, e até impossibilidade, de atendê-las, tem-se dito que a Educação Superior está em crise, pois sempre que uma instituição deixa de atender algumas expectativas que lhes são direcionadas, é reconhecido o seu estado de crise (Pereira, 2009a).

De acordo com Sousa Santos (2002, 2005), a universidade se defronta contemporaneamente com contradições que a conduzem a três crises inter-relacionadas, as quais, por não serem exclusivas das instituições universitárias, podem ser ampliadas e assumidas como sendo da Educação Superior. A primeira delas, a crise da hegemonia, resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas no século XX, isto é, da contradição entre a necessidade de produzir conhecimentos exemplares e, ao mesmo tempo, conhecimentos funcionais. Se historicamente foi-lhe direcionada a tarefa de produzir o pensamento crítico e o conhecimento científico e humanístico necessário à formação das elites, recentemente tem-lhe sido atribuída, também, a responsabilidade de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais para qualificação da mão de obra.

A segunda crise, a da legitimidade, é fruto da contradição entre a hierarquização e a democratização, ou seja, é provocada pelo fato da universidade ter deixado de ser uma instituição

consensual, caracterizada pela hierarquização dos saberes especializados, e ter lhe sido exigida a democratização. Para Souza Santos (2002), “a crise da legitimidade é em grande medida resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação” (p. 183). De universidade elitista que produz conhecimentos superiores, também elitistas, a universidade é chamada a produzir conhecimentos para camadas sociais mais amplas e heterogêneas, como forma de promover sua ascensão social.

Finalmente, a crise institucional resulta da contradição entre a busca de autonomia institucional e a pressão para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade. “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (Souza Santos, 2002, p. 166). No caso das instituições educativas de nível superior o modelo que lhes está sendo imposto é o das empresas.

Goergen (2005) também identifica que o momento atual da crise universitária pode ser caracterizado em três dimensões: conceitual, contextual e textual. O aspecto conceitual da crise da universidade refere-se ao próprio conceito de universidade, pois não há clareza do que é e de como deve se organizar essa instituição. Por esse motivo, o termo universidade tem sido utilizado por diferentes instituições sem que estas congreguem características e objetivos comuns.

O aspecto contextual da crise, por sua vez, diz respeito à relação entre a universidade e a sociedade no que tange as atuais transformações em curso, como, por exemplo, o papel contemporâneo da ciência e da tecnologia como principal fator produtivo. Por fim, a dimensão textual da crise se refere à realidade interna da universidade, “seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (Goergen, 2005, p. 12). Internamente, a universidade e as Instituições de Educação Superior como um todo são instadas a refletir acerca de sua responsabilidade diante das práticas de pesquisa e de ensino que desenvolve e da formação de futuros profissionais.

Sobre essas três dimensões da crise universitária, Goergen (2005) conclui dizendo que “podem ser resumidas num só termo: a universidade passa por uma crise de identidade. Ela está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea” (p. 12). A Educação Superior tem se deparado, de um lado, com inúmeras demandas que lhe são dirigidas em um contexto de rápidas transformações e, por outro, com os valores e princípios que historicamente a tem sustentado enquanto instituição. Ao confrontar essas demandas e valores extremamente contraditórios e conflituosos, a Educação Superior se dá conta da crise que vivencia.

Também em referência à crise da Educação Superior, Magalhães (2004) considera que a identidade da Educação Superior, centrada na Razão e na racionalidade que lhe foi conferida na modernidade, está se perdendo. De acordo com o autor, a Educação Superior se estabeleceu a partir da “metanarrativa da modernidade, estruturada na crença no triunfo da Razão na História através da consolidação dos Estados-Nação” (p. 18). A Educação Superior teria como responsabilidade

desenvolver a razão e o conhecimento e conduzir a formação das pessoas com base no ideal de nação estabelecido.

Nesta perspectiva, a Educação Superior se sustenta em uma matriz moderna que se ancora em um conjunto de instituições que se organizam em um sistema integrado pelo Estado e que têm como missão servir a nação e a esse Estado. A Educação Superior se consolida, portanto, sobre o paradigma da modernidade, de maneira que quando este é abalado, abala-se, também, a identidade da Educação Superior.

Por essa razão, Magalhães (2004) diz que a crise de identidade vivida atualmente pela Educação Superior está em estreita articulação com as transformações econômicas e sociológicas e com o paradigma da modernidade, as quais estão questionando a legitimidade da Educação Superior como instituição voltada à produção do conhecimento. À medida que as transformações globais têm conferido ao conhecimento papel central na produção, distribuição e consumo, os setores econômicos passaram a exercer considerável pressão sobre as IES no que se refere à produção de conhecimento e formação de recursos humanos qualificados. Por assim ser, Magalhães (2004) entende que a pressão econômica e sociológica tem papel essencial no recente questionamento da identidade da Educação Superior, inclusive por estarem contribuindo para que a produção de conhecimento seja cada vez mais deslocada para fora das IES e de seus centros de pesquisa.

“Muito do prestígio da universidade derivava (e ainda deriva) da assunção segundo a qual ela é um lugar onde o conhecimento é produzido e também a última instância para decidir acerca daquilo que deve ser considerado como conhecimento” (Magalhães, 2004, p. 150). Portanto, à medida que esse prestígio é questionado, questiona-se, simultaneamente, a essência da Educação Superior.

Também tratando da crise da universidade brasileira, Ristoff (1999, 2001) identifica três dimensões: a crise financeira, a do elitismo e a de modelo. A crise financeira decorre da falta de investimento na Educação Superior, a qual ocasiona seu processo de deterioração gradual. Apesar do investimento financeiro na Educação Superior trazer retornos à economia, no Brasil ela é tomada como custo. A crise do elitismo, por sua vez, está relacionada ao fato de que a universidade ainda é um espaço para alguns poucos privilegiados, pois não há acesso amplo das populações excluídas. Por isso, Ristoff (1999) identifica esta crise como sendo de natureza quantitativa, com forte impacto qualitativo sobre a sociedade, já que pouco mais de 10% da população de 18 a 24 anos está matriculada na Educação Superior. Por último, a crise de modelo deriva da função que é atribuída à Educação Superior, a qual abarca, hoje, múltiplas funções, como disseminação e avanço das artes e das ciências, direcionamento para a cidadania e melhoria da qualidade de vida da nação, ensino para atender a grande massa populacional, entre outros.

As razões apontadas por Sousa Santos (2002, 2005), Goergen (2005), Magalhães (2004) e Ristoff (1999, 2001) para a crise na Educação Superior trazem muitas aproximações entre si, de

forma que podem ser organizadas e resumidas em três novas dimensões, a exemplo de como fizeram os próprios autores. A primeira dimensão trata da função atribuída à Educação Superior, isto é, refere-se à concepção do que seja a Educação Superior e seu papel no contexto da sociedade. Esta é uma dimensão central, pois a concepção que se tem de um fenômeno é norteadora das práticas e escolhas relativas a ele. Em última instância, a concepção de Educação Superior é que orienta o crescimento das instituições e os mecanismos de controle e de avaliação, a qualidade dos cursos e da formação oferecida, as ênfases imprimidas nos currículos e nas atividades pedagógicas, a maior ou menos articulação com os interesses do mercado, o investimento que lhe é destinado, entre outros aspectos.

A segunda dimensão diz respeito ao lugar ocupado pela Educação Superior no desenvolvimento da sociedade. No âmbito desta dimensão inserem-se os apontamentos de que a Educação Superior, historicamente voltada para a formação das elites, tem sido pressionada, interna e externamente, a receber e formar a grande massa da população. Se limitada à elite ou extensiva à toda população, o que está em jogo é a influência que a Educação Superior tem na organização social, econômica, cultural e no projeto de país.

Por fim, a terceira dimensão da crise está atrelada à liberdade da Educação Superior ou, em outras palavras, às reais possibilidades que as IES têm de definirem seus rumos, tanto em termos de prioridades pedagógico-científicas quanto financeiras. Esta dimensão engloba desde as reflexões e questionamentos que são desencadeados internamente pelas IES no tocante às suas escolhas, decisões e responsabilidades para com a sociedade, até as possibilidades e prioridades assumidas por quem tem poder de direcionar os rumos das instituições, o Estado, no caso das instituições públicas, e as mantenedoras e os dirigentes, no caso das instituições privadas.

Esta incursão pelos sentidos e significados atribuídos à crise na Educação Superior, além de evidenciar aspectos que estão abalando o status, o compromisso e a função deste nível educativo, impondo-lhe a necessidade de se ressignificar, aponta, também, que a atual situação não se deve a uma circunstância momentaneamente desfavorável. Ao contrário, as críticas e questionamentos que colocam a Educação Superior em crise são fruto de um longo processo histórico que, como tal, se desenvolve pela ação do homem. E assim como o atual momento de crítica e desvalorização foi historicamente construído, a direção que tomará as universidades brasileiras também será decorrente de uma configuração histórica e social. Dessa forma, concorda-se com Severino (2002) para quem os desdobramentos e a orientação da atual situação da Educação Superior dependerão da própria ação e decisão dos homens.

Assumindo a colocação do autor como um estímulo, pretende-se, na próxima seção, apresentar a íntima articulação que vem se dando entre a Educação Superior e a economia, destacar a inadequação que é submeter a educação à lógica do mercado e, por fim, recuperar a noção de Educação Superior enquanto espaço profícuo à produção do conhecimento, preparação profissional e, acima de tudo, de formação humana.

A Educação Superior diante dos interesses econômicos contemporâneos. Uma das características atuais da Educação Superior é, indiscutivelmente, a sua vinculação com a economia e o mercado, de maneira que não se pode debater o que se entende e espera da Educação Superior sem que se aborde as influências do capitalismo neoliberal e do processo mais amplo de globalização econômica e cultural (Dias Sobrinho, 2005; Severino, 2008). Estes fenômenos mundiais imprimem direcionamentos, ênfases e características à realidade da Educação Superior que impactam, direta e indiretamente, em suas atividades, projetos, escolhas e metas.

Severino (2008) resume da seguinte forma a ação da globalização e suas influências sociais:

na atual conjuntura mundial, o cenário específico em que se encontra a sociedade brasileira é aquele desenhado por um intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural, conduzido pela expansão da economia capitalista, que se apóia, política e ideologicamente, no paradigma neoliberal. Por isso, é tendência mundial, que vai impondo a todos os países a minimização do Estado, a total priorização da lógica do mercado na condução da vida social, o incentivo à privatização generalizada, a defesa do individualismo, do consumismo, da competitividade, da iniciativa privada. (p. 76)

Eleger, portanto, a vinculação contemporânea entre a Educação Superior e os interesses econômicos e financeiros como ponto de discussão decorre da intenção de evidenciar os riscos e perigos a que uma sociedade democrática está submetida quando a educação, processo pedagógico planejado e intencional de formação humana, passa a ser orientada por interesses e expectativas que “atravessam o sujeito”, lhe tiram o lugar de autor e ator de sua trajetória e o tornam um mero coadjuvante.

Ao tratar do crescimento da Educação Superior no Brasil, Sguissardi (2008) se refere a um “modelo de expansão” que caracteriza a evolução deste nível educativo nos últimos anos, especificamente a partir de 1994. Analisando dados do INEP no período de 1994 a 2006, o autor destaca que o processo de expansão da Educação Superior se dá pela via da privatização, tanto pelo crescimento no número de IES quanto pelo número de matrículas.

O modelo de expansão referido por Sguissardi (2008) tem como marca principal o crescimento desproporcional entre as IES públicas e privadas - 13,7% contra 219,4%, respectivamente -, no período mencionado, e o conseqüente aumento das matrículas nas instituições privadas, que foi de 275,2%, contra 75% das instituições públicas.

Para além da privatização da Educação Superior soma-se também a esse modelo de expansão o fenômeno da mercadorização ou mercantilização, isto é, a transformação da Educação Superior em um serviço comercializável, um objeto de lucro, enfim, uma mercadoria. Segundo Bertolin (2007), a origem desse fenômeno está na relação da educação com as transformações políticas e econômicas que têm levado a ampliação do princípio do mercado em detrimento do Estado e da comunidade. A questão de fundo, na opinião do autor, sobre a mercantilização da

Educação Superior está relacionada a concepções políticas e ideológicas acerca das funções do Estado e do mercado que redirecionam seu papel e função na sociedade.

A fim de ilustrar esse processo, Sguissardi (2008) recorre ao comparativo entre o número de instituições públicas e privadas e, mais especificamente, na diferenciação existente entre estas últimas: IES privadas sem fins lucrativos e IES particulares ou privadas/mercantis. Em 1999, das 1.097 IES, 17,5% eram públicas, 34,5% privadas e 48% particulares. Em 2006, as públicas caíram para 11% e as privadas para 19%, enquanto as IES particulares passaram a representar 70% do sistema. Nesta mesma direção seguem as matrículas na Educação Superior: no período de 1999 a 2006 observa-se diminuição nas instituições públicas e privadas e crescimento nas particulares. De acordo com Bertolin (2007),

de maneira geral, os argumentos e as justificativas para a mercantilização da educação superior estão relacionados com os pressupostos liberais de que a competição gerada pelo mercado levaria a uma maior produtividade e eficiência dos sistemas, com consequente melhoria na qualidade e equidade no provimento dos ‘serviços’ educacionais pelas instituições. (p. 77)

Outro dado que compõe o processo de mercadorização da Educação Superior é a presença de grandes fundos de investimento no “mercado educacional” brasileiro, um fenômeno que era próprio do mercado financeiro, industrial e econômico, agora também está presente na educação (Sguissardi, 2008). O quadro que se configura mediante esta presença é o de grandes grupos, muitos internacionais, comprando e incorporando instituições menores e endividadas, procedendo à sua reestruturação e revertendo a situação de forma que a “empresa” volte a dar resultado, isto é, lucro. A esse respeito, Trindade (2003) diz que “investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior” (p. 168).

Os usuários de serviços públicos passaram a ser vistos como clientes, e a Educação Superior não é mais considerada um direito social; ela se tornou um negócio lucrativo. Em relação a esta compreensão, Chauí (2003) resgata que foi por ocasião da reforma do Estado que a educação, assim como a saúde e a cultura, foram considerados um setor de serviços não exclusivos do Estado. Essa modificação significou que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado; e de instituição social passou a organização social prestadora de serviços.

Para a autora, a diferença de uma organização para uma instituição está em que a primeira define-se por uma prática social que se baseia na instrumentalidade, isto é, a organização adota meios particulares que lhe permitem obter o objetivo, também particular, que a define. Ademais, sendo uma administração, a organização é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão de controle e êxito. Enquanto a organização tem a si mesma como referência, em um processo de

competição com outras organizações que estabeleceram os mesmos objetivos, a instituição tem a sociedade como referência normativa e valorativa (Chauí, 2003).

Conforme indica a autora, tendo passado, então, de instituição social à organização, as IES têm, agora, não alunos, mas clientes que fazem uso de um serviço regulado pelo mercado. É a mercadorização da Educação que, segundo Barata-Moura (2003), tem como pressupostos a equiparação da educação a uma coisa que se compra e se vende; a conversão da educação num bem transacionável, ou num bem negociável, de interesse privado, ignorando o valor da educação como bem público; e a ausência de entendimento de que se pode produzir alguns bens culturais comercializáveis, sem que isso implique que a cultura só seja produzida a partir dos ditames do mercado.

Tem-se, assim, uma profunda transformação no que concerne à identidade da educação, de forma geral, e da Educação Superior. Esta última, pressionada pelas novas concepções e funções que lhe são atribuídas, de instituição social está se transformando em “uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva” (Sguissardi, 2004, p. 648). Segundo o autor, neoprofissional pelo fato das IES estarem focadas no ensino e na qualificação técnica e profissional. Heterônoma em menção à mudança de um modelo centrado na autonomia para a heteronomia, isto é, um modelo no qual setores externos à Educação Superior têm mais poder na definição de sua missão e objetivos do que ela mesma. Competitiva porque, submetida à lógica do mercado no que se refere às prioridades, funções, organização e atividades, as IES se veem impelidas a inovar em produtos e processos, enfatizar as necessidades do mercado nos currículos, melhor preparar os alunos para o mundo do trabalho, tornando-se competitiva (Sguissardi, 2006).

Conforme já ressaltaram Dias Sobrinho e Brito (2008), a característica mais evidente da Educação Superior brasileira é a “expansão livre e de qualidade duvidosa do setor privado com espírito de lucro. Como consequência do crescimento do setor privado, se pode observar a intensificação da função econômica e utilitarista da educação superior, com várias manifestações de lógica mercantil” (p. 488).

Diante desse quadro em que a Educação Superior passa a ser vista como uma fonte de lucro e objeto de desejo do mercado, instalam-se questionamentos acerca de sua função e papel social, pois ora tem sido caracterizada “por uma instituição que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, ora como aparato institucionalizado para beneficiar e favorecer interesses mercadológicos e privatistas” (Marinho-Araújo, 2009a, p. 160). De um lado, tem-se uma posição que resgata sua função formativa e emancipatória, conforme lhe foi historicamente atribuída; de outro, constata-se seu atual estado de mercadoria. Estas duas concepções, ainda que não absolutamente estanques, compõem o atual dilema da Educação Superior: trata-se de um bem público ou de um bem privado? (Dias Sobrinho, 2004a, 2005, 2008a; Goergen, 2008; Severino, 2000, 2002; Sguissardi, 2005, 2008).

Por mais que exista um hibridismo acerca destes posicionamentos, Dias Sobrinho (2004a) identifica dois blocos nos quais se organizam as concepções e funções da Educação Superior. Em um, “há sensíveis predominâncias de idéias e práticas que priorizam a função ético-política, que consiste na democratização e no aprofundamento dos valores públicos” (p. 710), enquanto no outro bloco predomina “a função técnico-burocrática-economicista, que prioriza as bases do mercado, a gestão eficaz, o progresso das empresas e o sucesso individual” (p. 710). No primeiro bloco, situam-se aqueles que defendem os valores históricos da Educação Superior, compreendendo-a como instituição produtora de conhecimento desvinculado de interesses secundários e compromissada com a formação de sujeitos cientes de seu papel ativo na transformação da sociedade em que vivem. Diferentemente, no segundo bloco estão os adeptos da lógica do mercado, que entendem a Educação Superior como instrumento voltado à satisfação dos interesses econômicos.

A economia, como um sistema de atividades humanas relacionadas à produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços, é uma dimensão imprescindível da vida humana e não deve ser abolida; contudo, no que tange à sua relação com a educação, ela não pode ser assumida como eixo orientador das práticas educativas, pois que assim a vida em sociedade seria conduzida por valores e interesse individuais, competitivos e utilitaristas.

Diferentemente desta posição fortemente atrelada à economia, os adeptos do primeiro bloco não se referendam em uma sociedade cujo valor central é o mercantilismo; pelo contrário, se baseiam em uma sociedade pautada pela igualdade de direitos, pela justiça social, pelo respeito e pela liberdade, e que tem na educação um importante aliado na construção dessa sociedade. Com base nesses distintos posicionamentos, assume-se, aqui, a educação como processo de construção e de desenvolvimento da autonomia pessoal e social, da consciência política, social e ambiental, da crítica, da reflexão e do questionamento acerca das situações que permeiam a vida em sociedade; enfim, educação como formação de cidadãos.

No que diz respeito à Educação Superior, especificamente, concorda-se com Dias Sobrinho (2008a) para quem a finalidade central desse nível educativo é a formação para a vida em sociedade, ainda que não de forma exclusiva e com as limitações que lhe são conhecidas. Para o autor, “cabe à Educação Superior, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática” (p. 195).

Considerando, então, as noções de Educação e de Educação Superior assumidas neste trabalho, entende-se que são, indiscutivelmente, um bem público não comercializável. Nessa direção, compete à Educação Superior promover o fortalecimento da autonomia e da emancipação a partir do exercício crítico e político da participação na vida em sociedade; formar sujeitos atuantes no processo coletivo de construção contínua da sociedade; contribuir para o desenvolvimento de pessoas conscientes da possibilidade de transformação da realidade; investir na

promoção da solidariedade, liberdade, justiça, respeito e igualdade de direitos e de condições, enquanto valores norteadores da vida coletiva.

Por essa ampla concepção, evidencia-se que a ideia de que cabe à Educação Superior formar e preparar os profissionais para o mercado de trabalho corresponde, apenas, a uma parcela de sua função, ainda que essa formação seja um rico instrumento ao alcance dos objetivos que cabem à Educação Superior. A qualidade técnica, se entendida como função principal da Educação Superior, confere-lhe um papel instrumental que, por mais importante e necessário que seja, pouco contribui para a transformação da realidade social que hoje se caracteriza por seus paradoxos, incoerências, dilemas e conflitos.

Na direção dessa compreensão, a colocação e os questionamentos de Goergen (2005) ilustram o quanto o papel da Educação Superior extrapola a formação profissional:

claro que a formação profissional é tarefa inarredável da universidade, seja porque a sociedade necessita de profissionais qualificados, seja porque as pessoas precisam ganhar a vida na sociedade em que vivem. Acontece que este pragmatismo, em particular no caso da universidade pública, não é mais argumento suficiente para formar profissionais de qualquer natureza sem questionar o papel que estes profissionais irão desempenhar na sociedade. (p. 13)

E no sentido de questionar o profissional que se deseja formar, o autor problematiza: serão profissionais interessados exclusivamente em vantagens pessoais ou terão eles algum tipo de sensibilidade, responsabilidade e compromisso com ideais mais amplos como justiça e bem-estar sociais? Será suficiente qualificar pessoas para um sistema políticoeconômico estruturalmente injusto e excludente ou será preciso despertar neles uma visão crítica que possa, além de bons profissionais, torná-los agentes de transformação? (p. 13)

No fundo, e até com alguma dose de utopia, o que cabe à Educação Superior é a produção e a prática dos direitos de cada um, elementos constitutivos e balizadores da vida em sociedade, com vistas à consolidação da democracia. Nas palavras de Trindade (2003), “a educação como direito e como bem público sintetiza os fundamentos de uma política educacional que é base de um projeto de nação soberana numa sociedade democrática, solidária e justa” (p. 173). A LDB (Brasil, 1996), lei maior no âmbito da educação brasileira, estabelece que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 1), prevendo, portanto, que à educação cabe, simultaneamente, a formação do cidadão e sua preparação para o trabalho.

Diante de possíveis críticas que possam emergir em virtude desse posicionamento, no sentido de dizer que é utópico e idealista pensar a Educação Superior como solução para os problemas do mundo, há que se esclarecer que não é esse o entendimento orientador do posicionamento aqui assumido. É evidente que as IES não hão de transformar o mundo, mas

podem, sim, contribuir para o processo de transformação desde que tenham lucidez do seu papel nesta complexa trama.

Tem-se claro que “os problemas da pobreza, do desemprego, da ignorância, da alienação, dependem de soluções a nível econômico, político e administrativo que não poderiam ser adiadas sob o pretexto de que, com a educação, eles se resolveriam naturalmente” (Schwartzman, conforme citado em Pereira, 2009a, p. 47). Todavia, como instituições produtoras e disseminadoras de conhecimento e enquanto agentes de formação de profissionais e de cidadãos, as IES têm a possibilidade de criar, junto aos seus atores, espaços de reflexão acerca do mundo e das ideias, relações, valores e princípios que o organizam. Esta reflexão, base do processo de conscientização humana, possibilita ao sujeito tomar decisões e orientar suas ações à luz do cenário por ele criticamente analisado.

Nesta perspectiva, as Instituições de Educação Superior estão “encarregadas de gerar e difundir os conhecimentos e formar profissionais-cidadãos capazes de liderar, nos campos de sua atuação, o processo de transformação social” (Goergen, 2008, p. 811). Esse é o sentido de vincular a formação de profissionais à Educação Superior, isto é, não se trata de capacitar mais e mais recursos humanos para compor acriticamente a engrenagem socioeconômica que está dada, mas formar profissionais suficientemente competentes que, ao participarem dessa engrenagem, possam questioná-la e, se assim acharem apropriado, tentar transformá-la.

Sendo assim, quanto ao envolvimento da Educação Superior com a formação de profissionais para o mercado de trabalho, acredita-se que ela não pode, nem deve, declinar dessa função, pois a qualificação profissional é um importante aspecto da cidadania e é um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social. Entretanto, a formação não deve se limitar à mera capacitação técnica e adesão acrítica às exigências do mercado e da economia (Dias Sobrinho, 2004a, 2008a; Goergen, 2008; Severino, 2000; Trindade, 2003). A educação, em nível superior, deve focar-se na “formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional, porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos” (Dias Sobrinho, 2008a, p. 16) e não devem ser assumidos, apenas, como instrumentos de sucesso individual.

À medida que a economia está cada vez mais subordinada ao conhecimento, depende “mais dos graduados do ensino superior, que constituem uma ‘massa de trabalho pensante’” (UNESCO, 1999, p. 53), e espera profissionais potencialmente criativos, inventivos e inovadores e não somente que reproduzam o que foi aprendido. Assim entendido o duplo sentido da Educação Superior, o desafio que lhe impõe é o de equilibrar as duas dimensões da formação: a competência técnica e a consciência ética.

Tendo como pano de fundo as questões levantadas sobre legitimidade da Educação Superior, produção do conhecimento e articulação com o mercado, Magalhães (2004) postula que a Educação Superior não deve ser vista como veículo para reprodução das elites do conhecimento ou

para a produção de quadros profissionais para o mercado de trabalho. Ela é e deve ser entendida como um meio de desenvolvimento da reflexão. Nesta direção, o autor diz que “o ensino superior não é redutível a uma questão de consumo individual, eventualmente destituído de elementos críticos e reflexivos, mas antes que deve ser entendido como uma instituição social com o papel crucial de apoiar a acção reflexiva, e como uma importante reserva de pensamento crítico, reflexivo e, mesmo, alternativo” (p. 352).

Na tentativa de superar a crise e reconstruir sua identidade, as IES devem reagir reflexivamente, de modo que o confronto com as transformações e demandas se dê de forma mais consistente e lúcida. Construir e instalar uma prática reflexiva nas IES em relação à sua missão, sua responsabilidade e envolvimento com a sociedade, seus desafios, contradições e dilemas, seus objetivos e metas, constitui, então, um imperativo, pois, do contrário, a Educação Superior estará ameaçada de perder sua hegemonia e, acima de tudo, seu lugar de agente de formação e de transformação social. Nesta direção, Goergen (2005) reforça que entre todas as contradições nas quais a Educação Superior está envolvida ela deve, no mínimo, conseguir estimular nos seus professores, pesquisadores e estudantes uma postura de reflexividade crítica acerca da realidade social e da realidade interna da instituição.

É necessário analisar e ponderar, em uma espécie de vigilância contínua, a relação entre as transformações sociais, econômicas e políticas e os discursos, pressões e dilemas com que a Educação Superior se confronta. Concorda-se com Magalhães (2004) quando diz que o significado da estratégia reflexiva proposta é se perguntar continuamente: E a Educação Superior? Pois, assim, as decisões serão tomadas garantindo a identidade das instituições que a compõem e das atividades que nelas se desenvolvem.

Breve histórico e cenário recente da Educação Superior em Portugal.

Portugal é a nação mais ocidental do continente europeu, com cerca de 10 milhões de habitantes distribuídos por volta de 92 mil km². É um país desenvolvido, entretanto, tem sido classificado como um país europeu semi-periférico por ter o menor produto interno bruto per capita. Segundo a Eurostat, organização da União Europeia responsável pelas informações estatísticas a nível europeu que permitam comparações entre países e regiões, o PIB per capita de Portugal era, em 2009, de 15.800 euros, enquanto a média dos países da União Europeia era de 23.600 euros (Eurostat, 2011). A esse respeito, Sousa Santos (2002) esclarece que

Portugal é uma sociedade de desenvolvimento intermédio. Algumas características sociais (taxa de crescimento populacional, leis e instituições, algumas práticas de consumo, etc) aproximam-na das sociedades mais desenvolvidas, enquanto outras (infra-estrutura colectivas, políticas culturais, tipo de desenvolvimento industrial, etc) a aproximam das sociedades menos desenvolvidas. (p. 53)

No que tange à educação, ela está garantida a todos os cidadãos por meio da Constituição da República Portuguesa (Portugal, 1976) e reiterada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986). Esta estabelece que a educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. O ensino secundário tem a duração de três anos e é acessível a quem completou com aproveitamento o ensino básico. Ao ensino superior, por sua vez, têm acesso os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente e que façam prova de capacidade, ou seja, que sejam aprovados em exame específico de ingresso para a educação em nível superior.

Atualmente, o Ensino Superior português se organiza em um sistema binário: ensino universitário, direcionado para a oferta de formações científicas, e o ensino politécnico, voltado para formações técnicas orientadas profissionalmente (Portugal, 2007). As instituições universitárias estão voltadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do conhecimento, da ciência e tecnologia através do ensino e da pesquisa. Os institutos politécnicos, por outro lado, estão orientados para a produção e divulgação da cultura e do saber de natureza profissional. Ambas as instituições conferem os graus de licenciado e de mestre, mas o grau de doutor só é conferido pelas universidades. A Figura 7 ilustra como está organizado o Sistema Educativo português.

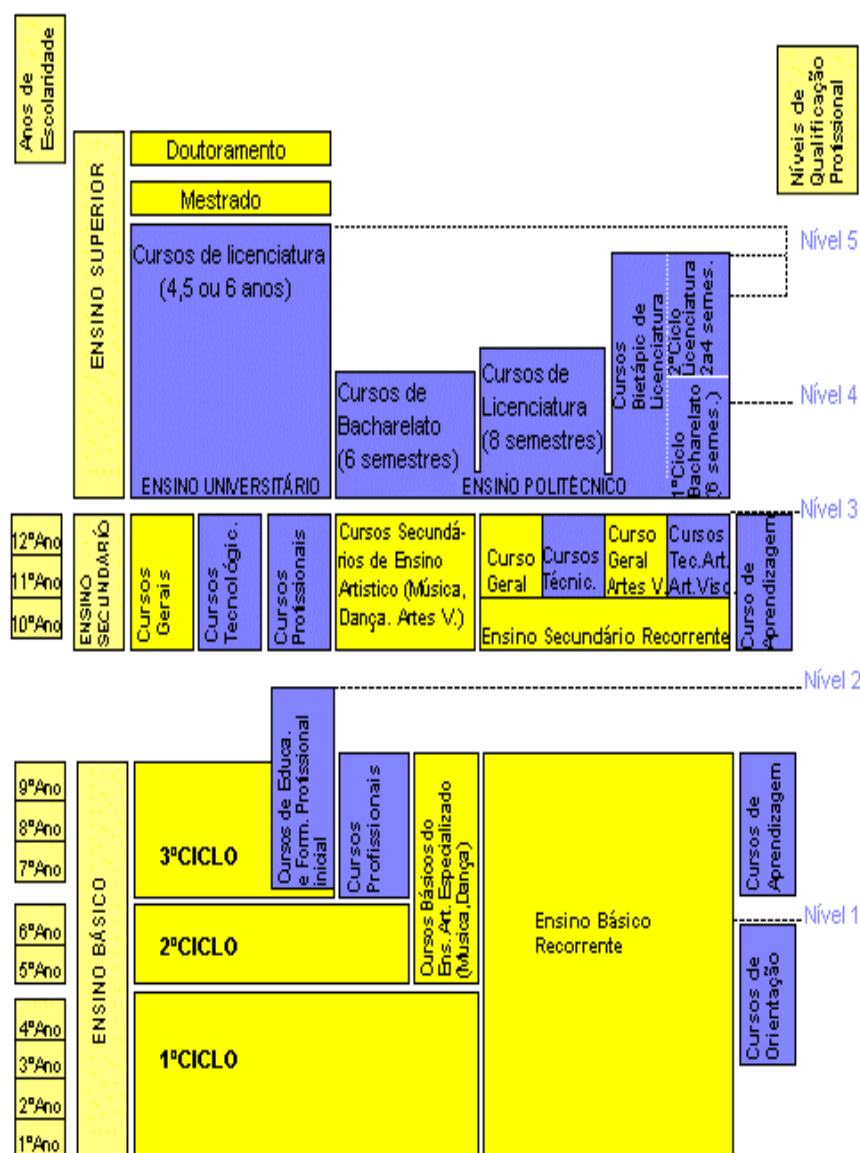


Figura 7. Organização do Sistema Educativo de Portugal.

Especificamente em relação à Educação Superior, as primeiras universidades do país datam do início do século XIII, sendo a Universidade de Coimbra a primeira IES a se constituir em Portugal e que, inclusive, funciona até os dias de hoje. Desde então, a evolução do Sistema de Educação Superior vem acompanhando as transformações econômicas e sociais. Se em várias épocas o Ensino Superior português assumiu posição de vanguarda, houve outras marcadas pela crise e por consideráveis transformações (Tavares, 2008).

Segundo a autora, nas épocas em que Portugal se apresentava entre os países mais desenvolvidos, particularmente nos séculos XIV e XV, a educação e a pesquisa no país eram consideradas bastante avançadas para a época. No entanto, nos períodos de crise econômica, a Educação acabou por ser afetada pela diminuição do investimento, sendo deixada em segundo plano.

Foi com a implantação da República, em 1910, que se notou uma preocupação com a Educação Superior, particularmente com sua democratização e a modernização da Universidade. Os regimes políticos que se seguiram também acarretaram mudanças no âmbito do Ensino, contudo, nem sempre com objetivos comuns. O Estado Novo, por exemplo, não assumiu o compromisso da expansão do acesso às Universidades, restringindo-o a uma pequena elite nas mãos da qual estaria o poder político e econômico (Tavares, 2008). De forma geral, a educação sofreu um forte desinvestimento que era significativamente inferior quando comparado aos demais países europeus. Mas não é só em termos do investimento financeiro que Portugal se distancia desfavoravelmente da média europeia; o número de estudantes na Educação Superior também é relativamente baixo.

A Revolução de 25 de Abril de 1974, conhecida por *Revolução dos Cravos*, foi um acontecimento histórico que pôs fim à longa ditadura europeia e levou a várias mudanças estruturais na História de Portugal Contemporânea, instalando um regime democrático. Em relação à Educação Superior, a revolução de caráter socialista estava mais preocupada com a alfabetização dos operários do que com a evolução da Universidade. Neste período, o crescimento do acesso à Educação Superior foi lento e, em virtude do número de candidatos ser superior ao número de vagas disponível, a pressão sobre o Ensino Superior Público foi bastante significativa. Essa pressão foi reduzida com o aumento das instituições de Ensino Superior particulares ou cooperativas. Assim, enquanto em 1973 existiam apenas quatro universidades públicas em Portugal, em 1980 haviam, no sistema público, nove Universidades, quatro Institutos Superiores e a Universidade Aberta, o que representa uma evolução, ainda que discreta.

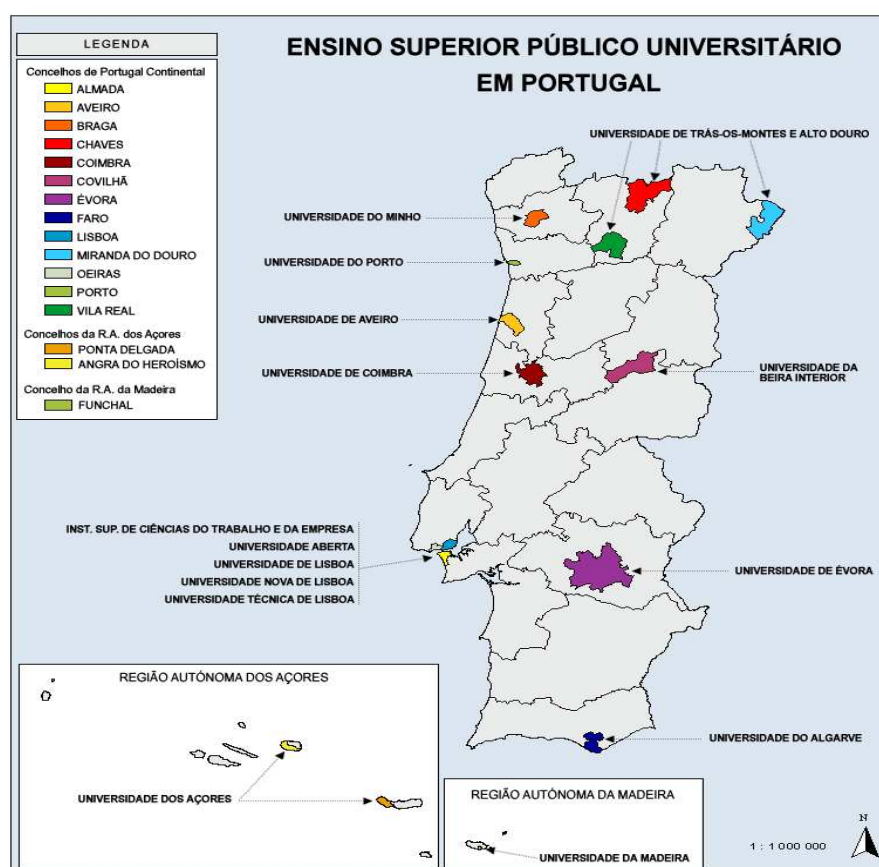
Atualmente, o Ensino Superior português pode ser classificado em público, em particular e cooperativo, e em concordatário (Portugal, 2007). Dentro do Ensino Superior público estão as universidades, os institutos politécnicos e as academias, escolas e institutos militares/policiais como a Escola Naval, a Academia Militar, a Academia da Força Aérea e a Escola do Serviço de Saúde Militar.

O Ensino Superior particular e cooperativo engloba universidades e institutos politécnicos particulares e cooperativos. Por fim, o Ensino Superior concordatário corresponde à Universidade Católica Portuguesa que é uma instituição pública não estatal reconhecida pelo Estado Português através de decreto-lei. Segundo o Ministério da Ciência Tecnologia e Educação Superior (MCTES, 2010), Portugal tem 152 Instituições de Educação Superior, organizadas conforme ilustra a Tabela 6.

Tabela 6*Instituições de Educação Superior de Portugal*

| Tipo de ensino | | Nº IES |
|--|----------------------------------|--------|
| Ensino Superior Público | Universitário | 15 |
| | Politécnico | 19 |
| | Militar e policial | 6 |
| Ensino Superior Particular e Cooperativo | Universitário | 48 |
| | Politécnico | 63 |
| Ensino Superior Concordatário | Universidade Católica Portuguesa | 1 |

Os institutos politécnicos voltados à preparação profissional prevalecem entre as IES, correspondendo a 54% delas. E assim como no Brasil, no cenário português as instituições privadas são maioria, correspondem a 73% do Sistema de Educação Superior do país e estão mais distribuídas pelo país. A título de ilustração da organização regional das IES, as Figuras 8 e 9 mostram a distribuição das universidades em Portugal.

**Figura 8.** Distribuição das universidades públicas em Portugal. *Nota.* Retirado do MCTES (2010).

Enquanto a Figura 8 ilustra a distribuição das universidades públicas, a Figura 9 focaliza as de natureza privada que, três vezes em maior número, se distribuem mais pelo território português.

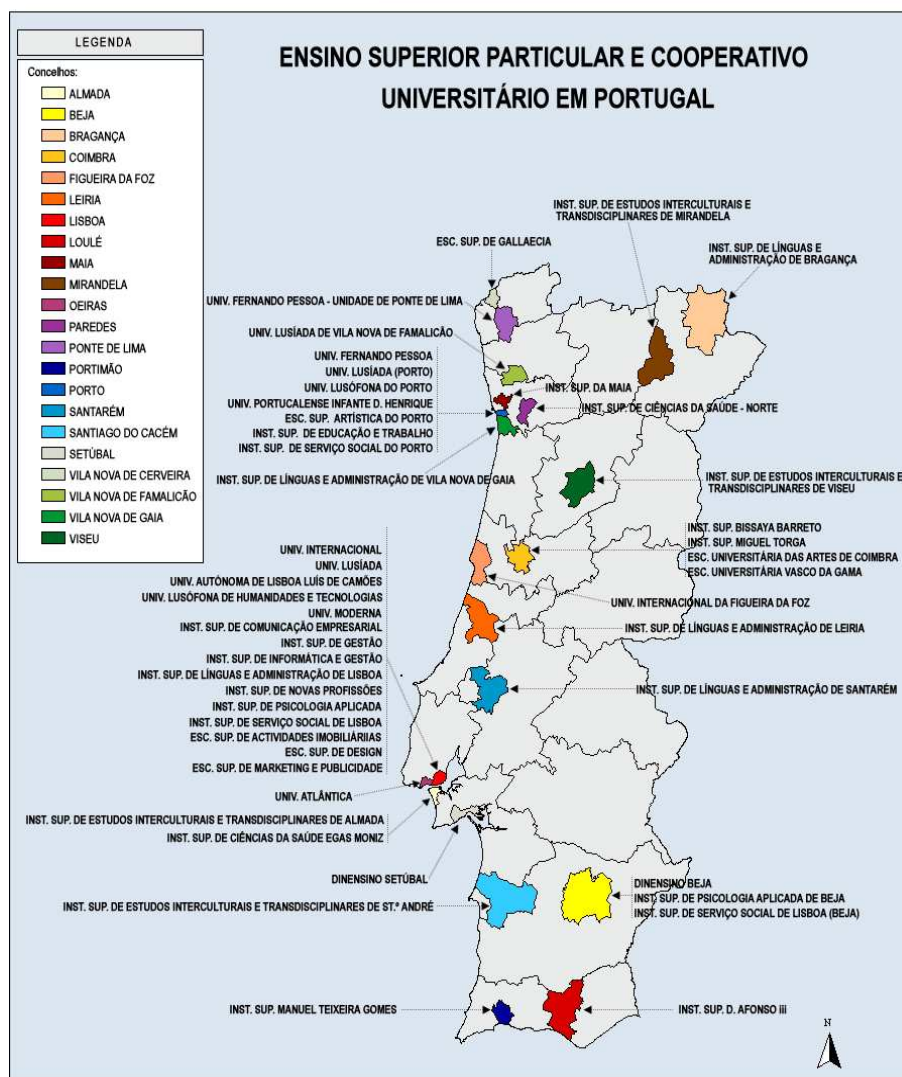


Figura 9. Distribuição das universidades privadas em Portugal. *Nota.* Retirado do MCTES (2010).

Conforme evidenciam estas figuras, enquanto as universidades públicas estão concentradas nas regiões urbanadas de Lisboa e do Porto, as universidades privadas estão mais distribuídas regionalmente, inclusive em vários distritos do interior.

Em relação ao número de novas vagas oferecidas nas IES de Portugal, ele era de 71.592 nos anos de 1995/1996, tendo crescido para 91.901 em 2009/2010 (GPEAR, 2009, 2010b). A distribuição destas vagas entre as instituições públicas e privadas é apresentada na Figura 10 que mostra que as instituições universitárias são as que mais recebem novos estudantes.

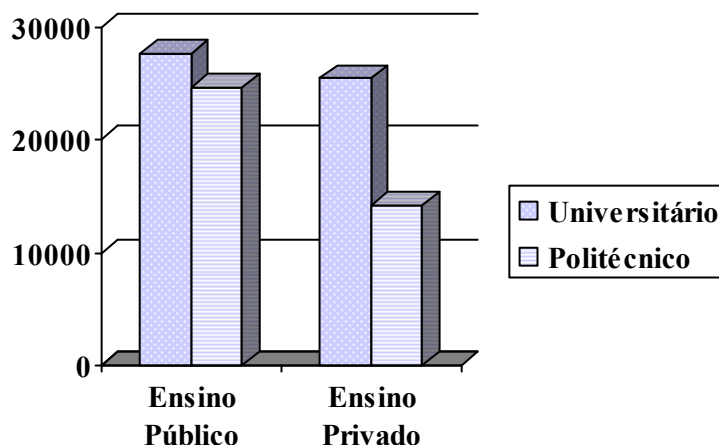


Figura 10. Distribuição de vagas na Educação Superior de Portugal.

Estas vagas oportunizaram a matrícula de 81.368 novos alunos, o que representa um aumento de 22% em relação ao ano letivo de 1995/1996 (GPEARI, 2010b). Entretanto, a despeito do crescimento quantitativo, a democratização da Educação Superior não pode se restringir à ampliação do número de alunos ingressantes, sendo necessário considerar as questões relativas ao abandono e insucesso acadêmico. O índice de sucesso escolar calculado pelo *survival rate* da OCDE, mesmo apresentando índices mais positivos, aponta que um pouco mais de 30% dos estudantes de Portugal não concluíram seu curso (GPEARI, 2008). Estes dados, apenas ilustrativos, evidenciam que ao se abordar a questão da democratização da Educação Superior no atual contexto social, econômico e político importa, necessariamente, levar em conta as oportunidades de acesso bem como as estratégias de apoio à permanência dos estudantes e à conclusão dos seus cursos.

Quanto ao número total de alunos matriculados na Educação Superior, incluindo os novos estudantes e aqueles já em curso, registrou-se 383.627 alunos inscritos no ano letivo de 2009/2010, dos quais 77% estão matriculados em instituições de ensino superior público. Em relação aos concluintes ou aos alunos diplomados, em 2008/2009 formaram-se 76.567 alunos, dos quais 75% vinculados a instituições de ensino superior públicas (GPEARI, 2010b).

No que diz respeito aos docentes, dos 35.380 professores no ano de 2008, 70% (24.728) atuava em instituições públicas e, destes, 41% (14.466) estavam vinculados a instituições universitárias (GPEARI, 2010a).

Outro indicador que compõe o cenário recente da Educação Superior em Portugal diz respeito à diversificação do perfil social das pessoas que ingressam nesse nível educativo. Nas últimas décadas, uma tendência identificada é a forte preponderância das mulheres que são maioria no conjunto de alunos matriculados na Educação Superior; são elas, também, que mais concluem seus cursos superiores (Martins, Mauritti & Costa, 2005).

Além disso, 1/5 dos estudantes teve formação profissional ou exerceu alguma atividade laboral antes de entrar para a Educação Superior, sendo que quanto maior a idade, maior a probabilidade relativa dos estudantes declararem ter experiência profissional anterior (Martins, Mauritti & Costa, 2005). Diferentemente de décadas atrás, é cada vez mais comum que os estudantes em nível superior conciliem atividades acadêmicas e profissionais.

Em relação à origem social e econômica dos estudantes, ainda é significativo o fato de que os alunos com situação mais favorável prevalecem: “58% dos estudantes do ensino superior são provenientes das categorias sociais melhor equipadas de recursos económicos, culturais e sociais – os empresários, dirigentes e profissionais liberais e os profissionais técnicos e de enquadramento” (Martins, Mauritti & Costa, 2005, p. 35)

Também compõem o cenário recente da Educação Superior portuguesa as mudanças associadas ao Processo de Bolonha que trouxeram reformulações em termos da organização dos cursos, dos objetivos e das metodologias de ensino e de avaliação. Uma importante modificação na organização dos cursos superiores é a alteração de um ensino essencialmente baseado na transmissão de conhecimentos por um ensino baseado na construção e desenvolvimento de competências. Valorizando e incentivando essa mudança, ao caracterizar um novo perfil de egresso para a Educação Superior, o Processo de Bolonha o faz com base em competências a desenvolver e não somente em conhecimentos a adquirir. Em decorrência destas e outras inovações, em Portugal, assim como em outros países europeus, o desenvolvimento de competências pelos próprios alunos tem se tornado uma questão central, levando a novas exigências quanto à organização do trabalho pedagógico e do sistema curricular (Tavares, 2008; Portugal, 2004).

De forma geral, Portugal tem um Sistema de Educação Superior complexo e que tem vivenciado modificações importantes a partir da instalação do Processo de Bolonha que exigiu nova formatação curricular e pedagógica dos cursos; mudanças no financiamento para alunos; criação de agência de avaliação e acreditação; entre outros aspectos. Assim como o Brasil, apesar de sua expansão nas últimas décadas, não se pode afirmar que haja uma democratização do acesso a este nível educativo em Portugal, o que justifica e impulsiona esforços governamentais e institucionais de ampliação das oportunidades e da qualidade da formação oferecida.

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Este capítulo traz razões que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa e problematizações acerca da atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, as quais orientaram a elaboração dos objetivos deste trabalho.

PROBLEMATIZAÇÕES

A motivação para desenvolver esse estudo decorre, principalmente, do reconhecimento de que novos campos de atuação em Psicologia Escolar estão emergindo em virtude de demandas contemporâneas que têm como foco a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos por instituições revestidas de funções educativas. A inserção da área em contextos ainda pouco explorados imprime, aos seus pesquisadores e profissionais, o desafio de produzir conhecimentos e construir ações que contribuam com a promoção do processo educativo.

Entre os contextos menos tradicionais de inserção da Psicologia Escolar, a Educação Superior adquire interesse especial neste estudo dado ser um dos níveis de educação e, portanto, responsável pela formação de pessoas, pelo desenvolvimento de sujeitos conscientes de suas potencialidades e das competências que lhes permitirão agir em prol da transformação da realidade social. A consecução dos objetivos formativos que competem à Educação Superior está vinculada à clareza que seus profissionais têm acerca do papel da educação em nível superior e de suas funções e responsabilidades no cumprimento deste papel. Entende-se, portanto, que investigar e refletir acerca das contribuições da Psicologia Escolar à Educação Superior é uma maneira de construir indicadores de atuação profissional que auxiliem na formação inicial e continuada dos psicólogos escolares que atuam neste contexto, bem como orientar a formação daqueles que pretendem nele atuar.

Diante do intuito de explorar e evidenciar possíveis intervenções da Psicologia Escolar na Educação Superior, alguns questionamentos acerca de como está constituído este cenário foram surgindo. Tais questões estão orientadas pela necessidade de conhecer como os psicólogos escolares que trabalham em Instituições de Educação Superior vêm desenvolvendo suas atividades, quais as principais demandas que lhe são apresentadas, quais os recursos que percebem como necessários na realização de suas atribuições, entre outras questões. Apresentam-se, a seguir, algumas problematizações que foram suscitadas nas reflexões acerca da relação entre a Psicologia Escolar e Educação Superior.

1. Qual o panorama da Psicologia Escolar nas Instituições de Educação Superior? Há psicólogos escolares em seu quadro de funcionários?
2. Como é o trabalho desenvolvido por estes profissionais? O que fazem e pensam em relação à sua atuação neste nível educativo?
3. Quais são as principais demandas e expectativas direcionadas ao psicólogo escolar na Educação Superior? E quais dificuldades vivenciam?
4. Qual o perfil desejado de psicólogo escolar para atuar na Educação Superior? Quais competências são consideradas importantes para a atuação deste profissional na Educação Superior?
5. Qual a contribuição da Psicologia Escolar para a melhoria da qualidade da Educação Superior no Brasil?

A partir da convicção de que a inserção em um novo contexto de atuação exige a investigação e construção de indicadores que a norteiem, as questões problematizadoras orientaram a definição dos objetivos da pesquisa, conforme apresentados a seguir.

OBJETIVOS

Objetivo Geral.

Investigar a atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior.

Objetivos Específicos.

- ❶ Compor um panorama dos Serviços de Psicologia de Instituições de Educação Superior do Brasil, em especial do Distrito Federal, e de Instituições de Educação Superior de Portugal.
- ❷ Mapear e analisar a atuação de psicólogos escolares em Instituições de Educação Superior do Distrito Federal e de Portugal.
- ❸ Investigar experiências diferenciadas de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior.
- ❹ Acompanhar a atuação de um psicólogo escolar em uma Instituição de Educação Superior do Distrito Federal.
- ❺ Elaborar proposta de criação e estruturação para os Serviços de Psicologia na Educação Superior.

CAPÍTULO IV

OPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo está dedicado à explicitação das concepções que sustentam as escolhas teórico-metodológicas deste estudo. Nessa direção, a primeira parte traz os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, assumida como alicerce epistemológico da pesquisa, além da epistemologia qualitativa que, sob as bases da primeira, orientam as escolhas metodológicas. Na segunda parte do capítulo, estão contemplados os procedimentos metodológicos que possibilitarão a realização da pesquisa. Nesta ocasião, apresenta-se o desenho metodológico construído para subsidiar a investigação das questões centrais que perpassam este trabalho e os procedimentos de análise das informações.

A PESQUISA CIENTÍFICA EM PSICOLOGIA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

A discussão acerca dos pressupostos epistemológicos que sustentam uma pesquisa configura-se como um momento indispensável à construção do conhecimento científico uma vez que sob a escolha de um método está subjacente uma concepção de homem, de mundo e de ciência (Aguiar, 2007; Gonçalves, 2007; Madureira & Branco, 2001; Tittoni & Jacques, 1998). O instrumental que se elege para investigar a realidade é indissociável de uma abordagem epistemológica, de maneira que as reflexões acerca da articulação teoria e método precedem a definição dos instrumentos e a operacionalização da investigação.

A presente pesquisa se desenvolve com base em uma abordagem qualitativa que se ancora nos pressupostos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1984/2003, 1987/2008, 1996/1999)². No início do século XX, Vygotsky (1999), com base no materialismo histórico dialético, apontou que a crise vivenciada pela Psicologia estava relacionada à compreensão que se tinha dos processos psicológicos e dos métodos que eram eleitos para investigar tais processos.

O foco de Vygotsky (1999, 2003) sobre os processos psicológicos estava atrelado à sua defesa de que estes são de natureza qualitativamente distinta dos processos elementares próprios dos animais, o que, conseqüentemente, leva à necessidade de utilizar métodos diferentes dos que são usados para investigar o comportamento animal. Segundo o autor, a especificidade da condição humana está no desenvolvimento das funções psicológicas superiores que se referem a mecanismos intencionais, a processos voluntários e a ações controladas de forma consciente pelo próprio

² Pelo fato das obras de Lev S. Vygotsky (1896-1934) serem consideradas clássicas na Psicologia, indica-se, nas citações ao autor, a data original da primeira publicação brasileira, seguida da versão consultada neste trabalho. Com o objetivo de tornar a leitura do texto mais fluida, estas indicações são feitas, apenas, na primeira aparição no texto; nas demais, cita-se somente a versão consultada.

sujeito. Diferentemente dos processos elementares, inatos e determinados pela maturação biológica, as funções superiores têm origem nas relações entre as pessoas com o contexto cultural e social no qual estão inseridos.

Ao assumir que o homem difere qualitativamente dos animais, Vygotsky (1999, 2003) indica que o fator crítico para esta distinção são as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas pela humanidade, as quais estão totalmente ausentes na organização social dos animais. Nessa direção, Vygotsky (2003) estabelece que

o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (p. 80)

Com o apoio da abordagem dialética, Vygotsky (1999, 2003) anunciava que era inconcebível propor a investigação de fenômenos psicológicos, especificamente humanos, com base em metodologias naturalísticas que focam na relação unidirecional e reativa entre o comportamento e a natureza. Diferentemente, o estudo do homem pressupõe contemplar estratégias metodológicas capazes de acessar a sua subjetividade, a qual vai se constituindo e se transformando ao longo do tempo.

Em complementação à sua defesa de que cabe à Psicologia estudar as funções psicológicas superiores, Vygotsky (1999) estabeleceu três princípios à análise que se ancora na abordagem histórico-cultural. O primeiro refere-se à necessidade de analisar processos e não objetos como partes isoladas do todo. Com base nesse princípio, a ênfase dos estudos em Psicologia deve recair sobre o desenvolvimento de um processo, que “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (p. 81), e não em objetos que se mantêm estáveis e fixos ao longo do tempo. O segundo princípio diz respeito à necessidade de privilegiar a explicação em vez da pura descrição, isto é, investigar a gênese e as bases dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno, em vez de apenas descrevê-lo do ponto de vista de sua aparência externa. Por fim, o terceiro princípio, estreitamente vinculado ao primeiro, trata da importância de concentrar a análise no processo e não no produto ou em comportamentos que já estão cristalizados, ou seja, deve-se estudar os fenômenos em seu processo de mudança em vez dos comportamentos que estão sendo repetidos de forma automatizada e mecânica. Pela explicitação destes três princípios Vygotsky (1999, 2003) chama atenção para a base processual dos fenômenos psicológicos, os quais se desenvolvem e se alteram no decorrer do tempo e sobre a influência das relações sociais.

O homem é um sujeito que age sobre os objetos e cuja ação transforma o objeto e ao próprio homem também. Em razão do reconhecimento de que sujeito e realidade se constituem mutuamente e de que o homem está constantemente se apropriando de aspectos da realidade e produzindo objetivações que a modificam, a finalidade da análise é conhecer o movimento dos

sujeitos nas relações que estabelecem e que levam à emergência de novas possibilidades aos sujeitos em relação (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007). Estudar os fenômenos historicamente construídos e dialeticamente em movimento significa olhar para as contradições, simetrias, oposições, coerências e tensões que perpassam esses fenômenos e que são apropriados de forma única e particular pelas pessoas, ao longo de sua vida.

Os estudos qualitativos que têm por base a perspectiva histórico-cultural não estão voltados para os resultados finais de um processo, para o produto acabado, mas, sim, para o desenvolvimento do próprio processo e dos diferentes fatores que o influenciaram. Assim, as questões formuladas para a pesquisa baseada nessa perspectiva estão orientadas para a compreensão dos fenômenos na sua complexidade e em seu acontecer histórico (Freitas, 2002).

Nessa mesma direção, Zanella e cols. (2007) concluem que a mudança epistemológica/metodológica proposta por Vygotsky para a Psicologia alicerçava-se em uma compreensão de homem essencialmente histórica e cultural e, assim, vai “na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é construído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade” (p. 28). E dada a complexidade e dinamicidade inerentes aos processos psicológicos, um grande desafio se instala quando se tem como meta estudá-los cientificamente.

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico. Em nenhuma ciência, existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer terá de estar cheia de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera. (Vygotsky, 1999, pp. 389-390)

Partindo da fundamentação de que as funções psicológicas superiores são socialmente constituídas em um processo interativo, sua investigação científica também deve prezar pela relação entre os sujeitos. Na medida que todo conhecimento é construído na inter-relação das pessoas, produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é assumi-la como um processo social compartilhado, coconstruído pelos sujeitos envolvidos e, também, promotor de desenvolvimento. Resulta, desse entendimento, que pesquisadores e sujeitos são parte da situação de pesquisa e, indiscutivelmente, partes despidas da pretensa neutralidade.

Nessa perspectiva, o pesquisador tem um papel ativo em relação aos rumos do processo de pesquisa, pois esta está sob influência das suas escolhas teóricas e filosóficas, das posições políticas e ideológicas que assume, de suas relações e experiências, tanto pessoais quanto no papel de pesquisador. Compreende-se, enfim, que o processo de pesquisa e de construção de conhecimento não é alheio aos fatores sócio-culturais que permeiam o contexto. Nessa mesma direção, Freitas (2002) complementa dizendo que o pesquisador

não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. (p. 29)

Este trabalho configura-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa que se ampara na compreensão da realidade como um fenômeno complexo, dinâmico, sistêmico e multideterminado. Na abordagem qualitativa, conforme apresentada por Vygotsky (1999, 2003), valoriza-se a natureza interativa da pesquisa, a qual se desenvolve na relação do pesquisador com os participantes e com a realidade investigada. As informações são construídas nos processos relacionais, de forma histórica e social, sendo que as interações entre o pesquisador e a realidade estudada podem ocasionar mudanças que se refletem no objeto de pesquisa investigado, nas informações construídas nas relações e na própria realidade.

Os fundamentos vygotkynianos da perspectiva histórico-cultural em Psicologia são, portanto, a base orientadora desta pesquisa, desde o seu planejamento até sua operacionalização e análise.

A Epistemologia Qualitativa e suas Contribuições Metodológicas.

Partindo das contribuições epistemológicas vygotkynianas, González Rey (1997, 2005a, 2005b) apresenta a Epistemologia Qualitativa como uma proposta metodológica para a produção do conhecimento com base na perspectiva histórico-cultural. Segundo o autor, a produção de conhecimento é, essencialmente, um processo construtivo-interpretativo dentro do qual os indicadores advindos do contexto de pesquisa vão tomando sentido no curso de um processo essencialmente qualitativo. O conhecimento é resultado de um processo de construção e não a simples apropriação de uma realidade acabada, externa e indiferente à ação transformadora do homem.

Os princípios básicos sobre os quais se apoia a epistemologia qualitativa são: (a) o conhecimento é uma produção de natureza construtiva e interpretativa e representa um processo vivo, sendo que o processo de construção do conhecimento é aberto, está em permanente desenvolvimento e é suscetível a formas mais complexas de compreensão do fenômeno estudado; (b) a produção do conhecimento tem um caráter interativo e não é resultado de um ato instrumental do pesquisador sobre o objeto estudado; (c) a singularidade é um nível legítimo da produção do conhecimento, pois cada caso guarda particularidades construídas na história subjetiva do sujeito (González Rey, 2005a, 2005b). Com base nesses princípios, a investigação é vista como um processo contínuo de interação e de construção.

O conhecimento na perspectiva da epistemologia qualitativa não é o resultado direto das técnicas e instrumentos de investigação nem está organizado em torno dos dados. Estes, na verdade, são indicadores que irão adquirir sentido dentro da construção teórica realizada pelo

pesquisador. O eixo central do processo de construção de conhecimento não está na produção empírica, mas, sim, no movimento dialético entre a produção teórica e a empírica, as quais estão indissociavelmente interligadas. Os dados são indicadores que se integram ao processo construtivo e interpretativo conduzido pelo pesquisador. Acredita-se, assim como propõe González Rey (1997, 2005a, 2005b), que o processo de construção científica não se alimenta apenas de informações procedentes de um momento metodológico, mas, acima de tudo, pela criatividade e competência do pesquisador em articular coerentemente as ideias teóricas com os indicadores produzidos no curso do processo.

Reafirmando a importância da relação e interdependência entre a teoria e os indicadores empíricos, Madureira e Branco (2001) apontam que os instrumentos metodológicos deixam de ser centrais na realização dos estudos científicos, pois que o sentido e o valor tradicionalmente atribuídos aos dados como expressão fiel da realidade se diluem. Os dados isolados das reflexões teóricas pouco explicam a respeito do fenômeno investigado; para que adquiram sentido precisam ser submetidos à análise e interpretação do pesquisador, empreendida à luz da base teórica. Como resume González Rey (2000),

a construção teórica é vista como um processo ativo do investigador sobre uma realidade que se faz inteligível em termos da teoria utilizada, mas que não se subordina a ela e expressa seu potencial contraditório no curso da construção teórica. Os indicadores vão se integrando entre si através da interpretação do investigador, que vai produzindo interpretações teóricas que, sem estar neles explícitas, os incorporam como momento constitutivo da própria construção. (p. 65)

Em virtude dessa interdependência entre a teoria e os indicadores, o plano metodológico em uma pesquisa baseada na perspectiva histórico-cultural e na epistemologia qualitativa é conduzido por uma metodologia configuracional que se constitui pela integração de instrumentos variados que buscam oportunizar, sob diferentes maneiras, o processo de comunicação entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Os instrumentos, nessa perspectiva, tornam-se uma ferramenta interativa entre o pesquisador e sujeito investigado (Madureira & Branco, 2001).

Um desafio que surge dessa compreensão é o de criar e articular diferentes instrumentos metodológicos, de forma que prezem pela coerência teórica e epistemológica. Apesar de o método deixar de ser o eixo central do processo de investigação, a escolha dos instrumentos que serão utilizados para possibilitar a construção de indicadores empíricos não pode ser relegada, sob pena de se adotar ferramentas que não compartilham da mesma base epistemológica orientadora da pesquisa. Esta é, inclusive, a questão fundamental da discussão acerca da abordagem qualitativa e quantitativa. A distinção entre estas duas abordagens não se dá no instrumental por elas adotado, mas, sobretudo, nas concepções e na base epistemológica que sustentam cada uma (González Rey, 1997).

A partir das considerações empreendidas pela epistemologia qualitativa e em consonância com os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, entende-se que a configuração metodológica que irá conduzir a pesquisa deve privilegiar espaços de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos participantes, bem como destes entre si. As expressões de cada sujeito representam uma trajetória particular e estão implicadas em diferentes sistemas de sentidos; compreendê-los requer entrar gradualmente no espaço de expressão do sujeito e transitar em sua experiência por meio dos espaços conversacionais (González Rey, 1997). Disto decorre a necessidade de adotar instrumentos que coloquem o sujeito em posição ativa e oportunizem sua expressão, já que “o sujeito estudado deve ser um sujeito de resposta, como expressamos antes, precisamente porque não é em nossas perguntas onde depositamos a esperança de obter o que nos interessa, mas em sua construção permanente e progressiva” (González Rey, 2000, p. 67) sobre os aspectos mais relevantes de sua experiência social.

Com base no reconhecimento da complexidade do homem, objeto de estudo da Psicologia como um sujeito ativo, intencional, motivado e envolvido em uma rede de relações, o desenvolvimento de alternativas metodológicas que sustentem essa forma de ver o homem é imprescindível. A partir das reflexões epistemológicas, teóricas e metodológicas apresentadas neste capítulo, o presente estudo elege como instrumentos e procedimentos centrais ferramentas de natureza interativa, que colocam os sujeitos e o pesquisador em posição participativa frente à construção do conhecimento.

A seção seguinte, discorre sobre os procedimentos que compõem este trabalho, tendo como ponto de partida o desenho metodológico proposto para a investigação da atuação da Psicologia Escolar nas Instituições de Educação Superior.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cenário: Definição do Campo de Investigação.

O cenário eleito para o desenvolvimento desta pesquisa é o da Educação Superior. Conforme abordado no primeiro capítulo, a atuação da Psicologia Escolar tem se dado, preponderantemente, na Educação Básica, tendo sido este o nível educativo que mais contribuiu para o desenvolvimento da área e para sua consolidação enquanto campo de formação, de pesquisa e de produção de conhecimento. Nas últimas décadas, a inserção da Psicologia Escolar vem se estendendo para a Educação Superior de forma a configurar um novo campo de investigação e de atuação. Dessa maneira, o Sistema de Educação Superior, em sua amplitude – políticas, normatizações, funções, instituições, sujeitos, etc – constitui o cenário sobre o qual recaem os interesses centrais desse estudo.

Desenho Metodológico: Caminhos para a Construção das Informações.

O processo de investigação desse estudo foi direcionado para a compreensão do trabalho que é desenvolvido por psicólogos escolares em instituições de nível superior e parte do pressuposto de que os meios para se alcançar essa compreensão não devem se basear, apenas, no relato, percepção e história dos próprios psicólogos escolares. Por essa razão, o campo de investigação estende-se para outros elementos – atores institucionais, documentos e situações – que também dão forma ao trabalho dos profissionais da Psicologia Escolar. Consoante a este entendimento, este estudo tem uma configuração multimetodológica baseada na combinação de diferentes procedimentos e instrumentos, coerentes teórica e epistemologicamente, que se integram em torno da perspectiva de ampliar as fontes de informação que têm influência sobre o objeto de pesquisa.

O processo de construção das informações dessa pesquisa foi organizado da seguinte forma: (a) Estudo 1, (b) Estudo 2 e (c) Proposta para a criação e estruturação de Serviços de Psicologia na Educação Superior brasileira. Os dois estudos realizados foram estruturados em duas etapas semelhantes: Mapeamento dos Serviços de Psicologia e Mapeamento da atuação em Psicologia Escolar; a construção da proposta é resultado das investigações empreendidas nos dois estudos realizados. A Figura 11 corresponde à representação gráfica do desenho metodológico desta pesquisa.

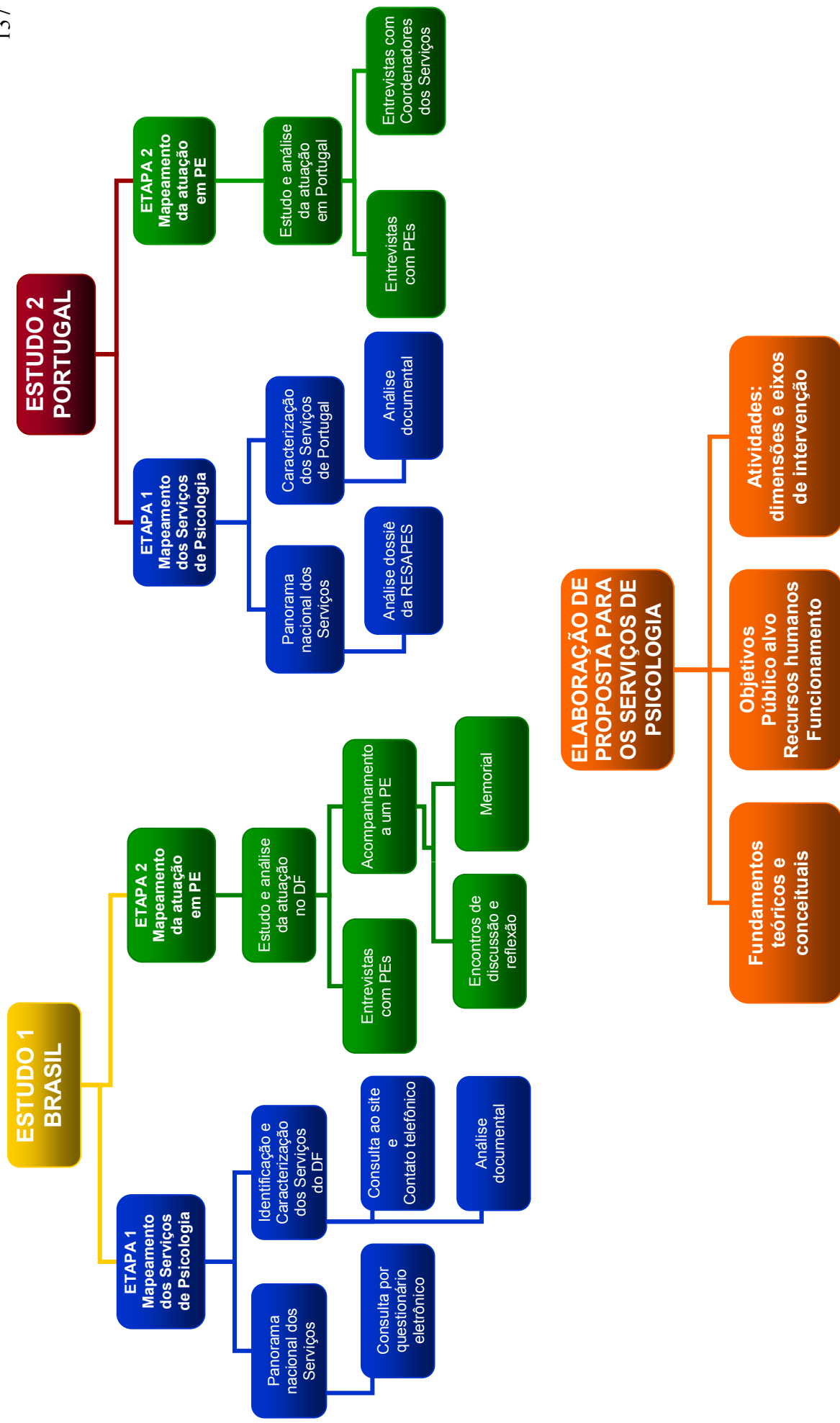


Figura 11. Desenho metodológico relativo à investigação da atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior.

O procedimento inicial desta pesquisa constou da submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, após o mesmo ter sido apresentado e discutido na 3ª Jornada de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), em setembro de 2008. A jornada se caracteriza como um evento acadêmico, de caráter obrigatório aos alunos do PGPDS, e tem por objetivo proporcionar aos alunos e professores a oportunidade de se constituírem como uma comunidade de construção de conhecimento, especificamente no que se refere a aspectos do planejamento e desenvolvimento de pesquisas. O parecer favorável do Comitê de Ética foi emitido em julho de 2009 (anexo I) dando condições para o desenvolvimento da pesquisa. Seguindo os requisitos para o doutorado acadêmico, a qualificação do projeto de tese foi realizada em dezembro de 2010.

Tendo em vista a proposta de operacionalização desta pesquisa em dois estudos com procedimentos, instrumentos e participantes diferentes, opta-se por apresentá-los separadamente. Assim, a descrição da construção das informações contemplará a explicitação dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos pertinentes a cada um dos estudos e, por fim, dos procedimentos para construção da proposta de criação e estruturação dos Serviços de Psicologia.

ESTUDO 1 - BRASIL

1ª Etapa – Mapeamento dos Serviços de Psicologia. A primeira etapa da pesquisa diz respeito ao mapeamento dos Serviços de Psicologia existentes em Instituições de Educação Superior e está subdividida em dois momentos: (a) Panorama nacional dos Serviços de Psicologia de IES e (b) Identificação e Caracterização dos Serviços de Psicologia do Distrito Federal.

Em virtude da inexistência de dados relativos ao cenário nacional no que tange à presença e atuação de psicólogo escolares nas Instituições de Educação Superior brasileiras, considerou-se importante investigar junto às IES quais delas têm um Serviço de Psicologia, quantos psicólogos escolares atuam nestes serviços e quais as principais atividades desenvolvidas. A intenção dessa investigação é construir um breve panorama de como está configurada a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior brasileira, o qual, além de ilustrar a atual realidade do cenário nacional, também servirá como base de comparação com a realidade do Distrito Federal, foco maior deste estudo. O mapeamento das IES brasileiras com Serviços constitui-se, portanto, como um estudo preliminar descritivo do “estado da arte” no país.

Para tanto, propôs-se identificar, dentre as IES nacionais (universidades, centros universitários e faculdades, tanto públicas quanto privadas), aquelas que oferecem Serviços de Psicologia. Algumas tentativas foram desencadeadas no ano de 2009 com vistas a realizar o mapeamento nacional, antes de se chegar à estratégia final que será apresentada adiante. A primeira tentativa sem sucesso foi a consulta ao *site* eletrônico das instituições, ocasião em que se percebeu que tal procedimento demandaria tempo razoavelmente significativo para exploração minuciosa dos *sites*, além de que não localizar informações relativas aos serviços não poderia ser considerado

como inexistência dos mesmos. A segunda tentativa correspondeu à consulta ao Conselho Federal de Psicologia (CFP) e à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee) acerca da existência de um banco de dados sobre a inserção dos psicólogos no contexto educativo e, particularmente, na Educação Superior. O CFP relatou não ter informação atualizada e sistematicamente organizada em relação ao campo de atuação dos psicólogos brasileiros e a ABRapee não respondeu à consulta que lhe foi feita. No mesmo período foi solicitado ao INEP, também sem sucesso, a lista das Instituições de Educação Superior do Brasil e os respectivos e-mails, os quais seriam utilizados para consultá-las diretamente. Como alternativa, foram enviados e-mails para as 52 universidades públicas federais identificadas no site do INEP, sendo que apenas cinco responderam à consulta feita, todas indicando não ter Serviço de Psicologia.

Diante da dificuldade de construir o panorama da Psicologia Escolar na Educação Superior brasileira, em 2010 foi feita nova tentativa junto ao INEP que, desta vez, foi bem sucedida. Obteve-se, então, a lista oficial de Instituições de Educação Superior do país, a qual traz dados cadastrais e de contato das instituições e outros relativos à sua regularização no Sistema de Educação Superior. Para verificar a existência de Serviços nas instituições brasileiras foi elaborado um questionário (anexo II) enviado por correio eletrônico às IES. No questionário foram exploradas questões relativas ao número de psicólogos atuantes nos Serviços, a carga horária de trabalho destes profissionais, o público-alvo com o qual trabalham, o tipo de atividade desenvolvida, se o psicólogo escolar integra uma equipe multiprofissional e, em caso positivo, com quais profissionais trabalha. Além destas, foram incluídas questões relacionadas à caracterização da IES: organização acadêmica, natureza administrativa, estado e cidade em que se localiza.

O questionário foi enviado por e-mail às 2.314 instituições integrantes do banco de dados do INEP, o qual foi elaborado com base no Censo da Educação Superior de 2009. Em alguns casos, havia um ou dois e-mails adicionais, tendo sido o questionário enviado a todos os e-mails informados. Pelo questionário ter sido elaborado no Google Docs, uma ferramenta disponível na internet para elaboração de documentos variados (planilhas, formulários, desenhos e gráficos), as respostas dos participantes foram automaticamente integradas em uma planilha, a qual subsidiou a análise posterior. De acordo com a configuração desta ferramenta e com vistas a cumprir os critérios de ética em pesquisa no que se refere à preservação da identidade da instituição, não é possível identificar nominalmente quais instituições responderam ao questionário eletrônico.

De posse do quadro representativo das IES nacionais que têm algum Serviço de Psicologia, passou-se à investigação detalhada das instituições do Distrito Federal que constituem o foco de interesse deste estudo inicial. A primeira razão para eleger o DF como contexto de pesquisa deve-se, conforme apontado por Cruces (2003), à sua excepcionalidade em relação aos outros estados do país, decorrente da contratação oficial de profissionais da área pela rede pública de ensino e pelas ações de formação continuada que são realizadas com os psicólogos escolares (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Barbosa, 2008; Marinho-Araújo & Neves, 2006; Neves, 2001; Neves &

Almeida, 2003; Penna-Moreira, 2007). A inserção da Psicologia Escolar nas escolas do DF é, portanto, uma realidade diferente dos demais estados do país. A segunda razão, pela impossibilidade de explorar em profundidade, no âmbito de um Doutorado, o amplo cenário da Educação Superior brasileira composto por 2.314 instituições distribuídas por todo o país.

Terceiro, e especialmente, pelo fato da intersecção da Psicologia Escolar com a Educação Superior já ser uma realidade em algumas instituições do Distrito Federal: 16% das IES da região tinham, no primeiro semestre de 2009, psicólogo escolar; dentre elas, uma instituição pública e onze privadas (Oliveira & Marinho-Araújo, no prelo). Além do mais, como ilustra o exemplo da Universidade de Brasília que tendo há 23 anos o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) realizou, nos anos de 2008 e 2009, dois processos seletivos para contratação de novos psicólogos escolares (FUB, 2008, 2009). Ao longo desses anos, o SOU tem desenvolvido suas atividades exclusivamente no campus principal da universidade; entretanto, em razão da expansão dos *campi* da universidade e de suas atividades para outras regiões administrativas do Distrito Federal, a UnB considerou importante ampliar a contratação de psicólogos escolares.

Dessa maneira, o exemplo da Universidade de Brasília ilustra a abertura da Educação Superior no Distrito Federal em relação à Psicologia Escolar e exige da área o investimento em estudos que favoreçam o mapeamento deste novo campo em termos de características, demandas e expectativas, tracem diretrizes de intervenção baseadas na realidade do sistema de Educação Superior e na literatura contemporânea em Psicologia Escolar, e orientem a formação inicial e continuada dos profissionais que desejam enveredar por este contexto. A temática de investigação do presente estudo encontra, portanto, um *locus* privilegiado e singular no Distrito Federal.

Para a execução do segundo momento desta etapa, Identificação e Caracterização dos Serviços de Psicologia de Instituições de Educação Superior no DF, em acesso ao site eletrônico do INEP/MEC realizado no 2º semestre de 2009, foram identificadas todas as IES do Distrito Federal que na época contabilizavam em 74 (setenta e quatro). Primeiramente, fez-se uma consulta aos *sites* das mesmas na internet com a intenção de localizar informações detalhadas em relação aos Serviços de Psicologia. Para as IES em que não se constatou a existência do Serviço ou de psicólogo escolar através da consulta ao *site*, foram feito contato telefônico para confirmar se as instituições tinham ou não o Serviço. Para registrar as informações advindas desse procedimento foi criado um formulário de registro (anexo III) que contempla espaço para a identificação da instituição, a consulta ao *site* da instituição, o contato telefônico, quando ocorreu, e a identificação do psicólogo escolar. Por meio dessas estratégias complementares, pôde-se garantir que todas as IES do DF foram consultadas.

Identificadas as IES com Serviço de Psicologia, extraiu-se do *site* oficial na internet material informativo sobre os mesmos. A opção por utilizar como material de análise as informações contidas no *site* deve-se ao fato de que “a internet, rede mundial de computadores tornou-se uma indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos do conhecimento”

(Severino, 2007, p. 136), em virtude do imenso acervo de dados e a facilidade de acesso. As informações disponíveis na internet acerca dos Serviços de Psicologia foram objeto da análise documental e possibilitaram sua caracterização, a qual está descrita no próximo capítulo.

2ª Etapa – Mapeamento da atuação em Psicologia Escolar. A segunda etapa deste processo de construção das informações refere-se ao estudo e análise da atuação de psicólogos escolares que trabalham na Educação Superior do Distrito Federal e teve como objetivo conhecer as principais ações por eles desenvolvidas. Para executar esta etapa, foram feitas (a) entrevistas com psicólogos escolares que atuam em IES do DF e (b) acompanhamento a um profissional da área no âmbito de uma pesquisa-intervenção.

Para a realização das entrevistas individuais, foram convidados os profissionais que trabalhavam nas instituições que haviam sido identificadas por ocasião da primeira etapa da pesquisa. Diante do aceite e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo IV), propôs-se a realização de entrevista individual com o objetivo de conhecer em detalhes o trabalho que desenvolvem, as principais atividades, dificuldades e facilidades vivenciadas, demandas e expectativas que lhes são direcionadas, dos recursos e competências que lançam mão na prática profissional, a percepção de outras atividades que também podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar na Educação Superior, entre outras questões. Sete profissionais participaram deste momento da pesquisa.

A opção pela utilização de entrevistas individuais semi-estruturadas deve-se ao fato de ser um instrumento qualitativo, de base relacional, que possibilita a livre expressão dos sujeitos participantes. A entrevista é essencialmente marcada pela dimensão social, pois não se reduz a uma troca de perguntas e respostas que já estão prontas e são simplesmente verbalizadas. Ao contrário, a entrevista é uma produção de linguagem na qual os sentidos subjetivos são criados na ocasião do diálogo (Fraser & Gondin, 2004; Freitas, 2002; González Rey, 2005a, 2005b).

O roteiro de entrevista elaborado para subsidiar a entrevista (anexo V) foi composto por questões temáticas que, do ponto de vista teórico, mostram-se relevantes à compreensão da atuação da Psicologia Escolar e do perfil profissional. No curso do diálogo e da interação que se estabelece entre o pesquisador e os participantes, as questões vão lhe sendo apresentadas de forma a suscitar reflexões nos participantes. Assim, não se espera que os colaboradores da pesquisa já tenham pensado sobre a questão que lhes é apresentada, mas que no transcorrer da entrevista se proponham a tomá-la como ponto de reflexão, à luz das suas vivências e das situações já experienciadas. As entrevistas com os psicólogos escolares foram realizadas nas IES nas quais trabalham e tiveram duração média de uma hora e cinquenta minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

O segundo momento desta etapa refere-se ao acompanhamento sistemático de um profissional de Psicologia Escolar que atua em uma instituição do DF. Compreendendo que a intenção de transformação do mundo não é, apenas, uma expressão da vontade dos sujeitos, mas,

sobretudo, uma opção metodológica que torna possível a mudança, esta etapa do trabalho se configurou como uma pesquisa-intervenção direcionada para os processos de subjetivação como elementos potencialmente transformadores da realidade (Passos & Barros, 2000; Rocha, 2006; Rocha & Aguiar, 2003; Szymanski & Cury, 2004).

Esta modalidade de pesquisa tem como objetivo instalar um movimento de mudança a partir da ação dos sujeitos; o sentido atribuído à ação é o mote da pesquisa-intervenção e, nessa perspectiva, o pesquisador, como um dos participantes desse contexto, também é responsável pelas mudanças que ali transcorrem. Nessa direção, Rocha (2006) ressalta que ela “traz como proposta criar dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade qualitativa, e isto significa que esta proposição investigativa tem como alvo o movimento, as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano” (p. 171). O foco de interesse na pesquisa-intervenção é a mudança, o movimento, a transformação, não estabelecidas previamente, mas construídas em um processo. Por meio dessa modalidade de pesquisa assume-se, simultaneamente, o compromisso com o processo de intervenção e com a construção do conhecimento.

Corroborando com esse entendimento, Aguiar (2007) aponta que este tipo de pesquisa é uma possibilidade de combinar a produção de conhecimento ao objetivo de prestar serviço à população e fortalecer o vínculo entre pesquisa e compromisso social. Assim como a autora, entende-se que, embora essa não seja “a única forma de fazer pesquisa comprometida socialmente, acreditamos que estamos diante de uma possibilidade privilegiada de transformar/qualificar tanto nossas práticas de pesquisa quanto de intervenção” (p. 132).

O acompanhamento da atuação de um psicólogo escolar ocorreu em uma IES privada do Distrito Federal, sendo que o profissional que participou desta etapa da pesquisa é do gênero feminino, graduada em Psicologia por uma universidade do DF no ano de 2002. A pesquisa-intervenção se estruturou em duas partes: elaboração de memorial pela psicóloga escolar e encontros de discussão e reflexão realizados entre ela e a pesquisadora.

O memorial oportuniza o acesso à percepção qualitativa do sujeito em relação à sua trajetória pessoal e profissional, além de possibilitar que fatos, situações e eventos particulares sejam relacionados ao contexto histórico-cultural (Severino, 2007). O objetivo é oportunizar que o participante registre suas lembranças, dúvidas, vivências, desejos e angústias sobre um tema proposto. A intenção inicial era de que fossem elaborados três memoriais, a serem feitos em momentos distintos, cada um orientado por um tema: (a) identidade profissional, (b) atuação e perfil profissional e (c) avaliação do processo.

Entretanto, tendo Psi considerado que poderia não conseguir fazê-los pela necessidade de conciliar suas atividades profissionais, tempo para estudo e para registro de suas ações, acordou-se que fizesse um único memorial no qual registrasse as lembranças, experiências, sentimentos e ações mais relevantes desde o momento em que recebeu o convite para trabalhar na Faculdade. Para além de uma forma de registro, o memorial pode ser um elemento complementar às reflexões

oportunizadas durante o acompanhamento da psicóloga escolar, sendo que era intenção nesta pesquisa discutí-lo com Psi de maneira que fosse mais uma forma de mobilizar a circulação de sentidos relacionados à atuação.

Por sua vez, os encontros de discussão e de reflexão tinham como intenção criar um espaço de estudo, de análise e de planejamento da atuação da psicóloga escolar na IES, de forma a contribuir para o desenvolvimento do seu papel e atuação profissional. Os encontros organizaram-se em dois momentos interdependentes: estudo teórico-reflexivo e assessoria à prática. No primeiro, buscava-se proporcionar à Psi uma apropriação teórica que a auxiliasse a construir sua prática profissional de maneira coerente e segura; tinha como ênfase a sistematização teórica e conceitual sobre a relação entre Psicologia e Educação, as discussões sobre a identidade do trabalho do psicólogo escolar e a atuação institucional relacional que tem como foco a análise da instituição e intervenção nas relações interpessoais. O segundo, a assessoria à prática, se configurou como um acompanhamento sistemático do trabalho da psicóloga escolar em termos das dificuldades, incômodos, sugestões e avanços, de discussão sobre a natureza e especificidade da intervenção psicológica na Educação Superior, além de um espaço de desenvolvimento de competências necessárias à prática profissional.

Os encontros de reflexão e de discussão privilegiaram a ênfase nesta proposta de acompanhamento e as demandas colocadas pela profissional de forma a dar continuidade às suas ações cotidianas. Na verdade, estas ações se constituíram como importantes elementos para subsidiar a discussão teórica, uma vez que permitia estabelecer o diálogo teórico-prático indispensável à formação e ao desenvolvimento de competências. A Tabela 7 mostra como foi planejado o acompanhamento da psicóloga escolar.

Tabela 7*Estruturação do processo de acompanhamento da psicóloga escolar em uma IES do DF*

| PROCEDIMENTO: MEMORIAL | |
|---|--|
| MOMENTOS | OBJETIVOS |
| Registro das lembranças, vivências, afetos, ações, angústias, dúvidas e posturas que permeiam as experiências. | <ul style="list-style-type: none"> a. Oportunizar o registro e a reflexão acerca das memórias relacionadas à construção da trajetória como psicóloga escolar. b. Apreender os sentidos relacionados à construção da identidade e da atuação em Psicologia Escolar. |
| PROCEDIMENTO: ENCONTROS DE REFLEXÃO E DISCUSSÃO | |
| MOMENTOS | OBJETIVOS |
| Estudo teórico-reflexivo acerca dos pressupostos que fundamentam a relação Psicologia e Educação; da perspectiva preventiva e institucional de atuação; e das possibilidades de intervenção na Educação Superior. | <ul style="list-style-type: none"> a. Proporcionar atualização, aprofundamento e apropriação sobre a produção teórica, conceitual e metodológica em Psicologia Escolar que auxiliasse na construção da prática profissional. |
| Assessoria à prática orientada para a especificidade da intervenção na Educação Superior e para o desenvolvimento de competências. | <ul style="list-style-type: none"> a. Capacitar o profissional a trabalhar com foco na intersubjetividade das relações. b. Favorecer o desenvolvimento intencional de ações preventivas e institucionais. c. Mediar a reflexão do psicólogo escolar acerca das competências desejáveis ao contexto no qual atua e favorecer o desenvolvimento das mesmas. |

Os encontros iniciaram em setembro de 2010, ocorreram com regularidade semanal e tiveram duração média de duas horas e vinte minutos. Previu-se, inicialmente, que o acompanhamento se estendesse por pelo menos um semestre; contudo, em virtude da saída da psicóloga escolar no fim de novembro para assumir um trabalho em outra empresa, o acompanhamento durou por volta de dois meses, tendo ocorrido sete encontros, todos realizados na instituição em que ela trabalha. A Tabela 8 traz a estruturação dos encontros de acordo com a data em que foram realizados, duração e assuntos abordados.

Tabela 8*Encontros relativos ao acompanhamento da prática realizados com a psicóloga escolar*

| 1º ENCONTRO - Realizado em 21/09/2010. Duração 2h36 |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento das expectativas e metas da pesquisadora e da psicóloga escolar. 2. Apresentação do projeto de pesquisa e da proposta de pesquisa-intervenção. 3. Definição do funcionamento da pesquisa (nossa parceria). <ol style="list-style-type: none"> a. Estudo teórico + Assessoria à prática (eixos a serem estabelecidos conjuntamente) b. Planejamento dos encontros (dia, local e horário) 4. Acerto das estratégias de registro da pesquisa-intervenção (memorial e áudio). |
| 2º ENCONTRO - Realizado em 01/10/2010. Duração 2h48. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento das leituras, reflexões e das atividades realizadas na semana. <ol style="list-style-type: none"> a. Discussão de possíveis eixos de intervenção: professores, coordenadores, empregabilidade dos alunos, Mapeamento Institucional, necessidades especiais. 2. Reflexões sobre papel do psicólogo escolar (suscitadas pelas demandas recebidas). |
| 3º ENCONTRO - Realizado em 15/10/2010. Duração 2h19. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Avaliação das ações planejadas e implementadas. <ol style="list-style-type: none"> a. Acompanhamento dos alunos: atendimento, observação em sala, contato com professores; participação em reunião de coordenadores; ações voltadas à empregabilidade dos estudantes. 2. Preparação e planejamento de novas ações. <ol style="list-style-type: none"> b. Papel do psicólogo escolar na Avaliação Institucional. c. Importância do Mapeamento Institucional como base para a atuação. |
| 4º ENCONTRO - Realizado em 22/10/2010. Duração 2h33. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento das atividades da semana, reflexões e questionamentos. <ol style="list-style-type: none"> a. Avaliação das ações implementadas e das demandas recebidas: necessidade de estruturar o serviço, definir prioridades de intervenção e procedimentos. b. Discussão sobre a necessidade de realizar Mapeamento Institucional de forma intencional. c. Reflexões acerca da ênfase e cobrança da instituição em uma das dimensões de intervenção do psicólogo escolar (empregabilidade dos estudantes). d. Análise do histórico do Serviço e dos eixos atuais de intervenção nos quais Psi está atuando, como forma de compreender a cobrança da direção. |

Tabela 8 (continuação)

| |
|--|
| 5º ENCONTRO - Realizado em 03/11/2010. Duração 2h35. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Análise das ações implementadas e planejamento de outras ações: <ol style="list-style-type: none"> a. Trabalho conjunto com coordenador e direção para encaminhar uma situação: análise da especificidade da intervenção psicológica. b. Atendimento individual a um aluno: reflexões sobre a natureza do apoio a ser oferecido aos estudantes, clareza dos objetivos, mudança na forma de compreender o atendimento. c. Demanda urgente da direção: análise da evasão e acompanhamento dos egressos. |
| 6º ENCONTRO - Realizado em 05/11/2010. Duração 2h43. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Discussão sobre estratégias de ambientação aos novos estudantes (tanto virtual quanto presencial) e sobre a participação do psicólogo escolar no processo de seleção. 2. Trabalho conjunto na elaboração da pesquisa de perfil do estudante egresso. <ol style="list-style-type: none"> a. Discussão dos objetivos do mapeamento do perfil de egresso (solicitado pela direção da IES) e da ampliação aos ingressantes e concluintes. b. Discussão de possíveis estratégias de investigação do perfil dos estudantes e construção de um projeto focado nos diferentes momentos dos estudantes na Faculdade (ingressante, cursando, concluinte e egresso). |
| 7º ENCONTRO - Realizado em 11/11/2010. Duração 1h22. |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa acerca do desligamento de Psi da faculdade (angústias mobilizadas pelo afastamento imediato e que não lhe permite concluir as ações em andamento). 2. Avaliação do processo de acompanhamento. |

Para cada encontro era elaborada uma pauta, uma proposta de estruturação do trabalho daquele dia, que previa espaço para discussão dos textos e da prática (anexo VI). Os encontros foram gravados e transcritos e

ESTUDO 2 - PORTUGAL

1ª Etapa – Mapeamento dos Serviços de Psicologia. Assim como no estudo realizado no contexto brasileiro, a primeira etapa do estudo relativo aos Serviços de Psicologia existentes em Instituições de Educação Superior de Portugal está subdividida em dois momentos: (a) Panorama nacional dos Serviços de Psicologia e (b) Caracterização dos Serviços de Psicologia.

Conforme já explicitado na introdução deste trabalho, este segundo estudo foi desenvolvido por ocasião do Doutorado Sanduíche realizado pela pesquisadora em Portugal, na Universidade do Minho/Braga, sob orientação do Professor Doutor Leandro Almeida.

Para realizar a primeira etapa deste estudo 2, o Mapeamento dos Serviços de Psicologia de Portugal, fez-se análise de um dossiê no qual constam informações detalhadas sobre os serviços das

IES do país. O dossiê foi elaborado pela RESAPES (Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior), uma rede de colaboração e de apoio mútuo entre os Serviços do país. Um dos esforços empreendidos pela RESAPES desde sua criação é a tentativa de consolidar e legitimar os Serviços de Apoio Psicológico na Educação Superior, ou seja, lutam para que seja criado um enquadramento institucional e legal que valide a dimensão, o impacto e a continuidade dos referidos serviços (RESAPES, 2002a, 2006).

No dossiê, A Situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal (RESAPES, 2002a, 2002b), elaborado pela RESAPES para subsidiar o diálogo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), consta uma caracterização e revisão da evolução dos serviços de aconselhamento psicológico na Educação Superior em Portugal, com evidências da sua relevância social e académica. Esse documento apresenta, ainda, orientações para o funcionamento dos serviços em termos de sua organização, enquadramento institucional e gestão. Este dossiê foi, portanto, objeto de análise para oportunizar a elaboração de um panorama acerca dos Serviços de Psicologia das IES portuguesas.

Para o segundo momento desta etapa, Caracterização dos Serviços de Psicologia, foram planejadas visitas aos Serviços de Psicologia de algumas Instituições de Educação Superior de Portugal, tanto de ensino universitário quanto politécnico, com o objetivo de conhecer como estão estruturados. Para a definição das IES que participariam do estudo, foi feita, inicialmente, uma escolha a partir da lista de Serviços constantes do dossiê da RESAPES. Os critérios para a escolha foram: contemplar universidades e institutos politécnicos de maior tradição no país, tanto públicos quanto privados, e as instituições cujos Serviços são referência para o país. Com base nestes critérios foram definidas oito instituições a serem convidadas a participar. Obteve-se sucesso no convite feito a quatro delas, sendo que diante da indisponibilidade das demais fez-se contato com outras IES de forma que ao final totalizaram oito instituições participantes.

Tendo os responsáveis pelos Serviços de Psicologia aceitado participar e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo VII), lhes foi solicitado que disponibilizassem materiais institucionais relativos ao histórico, estrutura e funcionamento do Serviço como maneira de subsidiar a caracterização dos mesmos por meio da análise documental.

2ª Etapa – Mapeamento da atuação em Psicologia Escolar. A segunda etapa refere-se ao estudo e análise da atuação de psicólogos escolares que trabalham em Serviços de Psicologia em Instituições de Educação Superior de Portugal e está subdividida em dois momentos: (a) entrevistas com psicólogos escolares e (b) entrevistas com os coordenadores dos Serviços. Para a realização das entrevistas individuais, foram convidados os profissionais que trabalhavam nos oito Serviços de Psicologia que foram identificados na primeira etapa deste segundo estudo, com a intenção de conhecer as principais atividades desenvolvidas.

A entrevista semi-estruturada (anexo VIII) realizada com os psicólogos escolares e a entrevista com os coordenadores (anexo IX) foram elaboradas com base em três grandes dimensões de interesse – Perfil do Serviço, Atuação do Psicólogo e Avaliação do Serviço –, cada qual composta por um conjunto de questões de conteúdo aproximado. Um objetivo particularmente importante das entrevistas era conhecer experiências profissionais inovadoras e que se diferenciavam daquelas recorrentes no cenário brasileiro.

Participaram desse momento da pesquisa 11 profissionais, entre psicólogos escolares e coordenadores. As entrevistas foram realizadas nas IES nas quais trabalham e tiveram duração média de duas horas. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Proposta para a criação e estruturação de Serviços de Psicologia na Educação Superior brasileira. A última etapa do processo de construção das informações refere-se à elaboração de uma proposta relativa à criação e funcionamento de Serviços de Psicologia na Educação Superior, concebida a partir dos indicadores construídos ao longo dos Estudos 1 e 2. A integralização desta etapa englobou: (a) a definição e defesa das bases teóricas, conceituais e epistemológicas que são pertinentes para sustentar a atuação dos psicólogos escolares, (b) descrição de objetivos a orientar os Serviços, (c) explicitação do público com o qual os psicólogos escolares poderão desenvolver suas ações, (d) caracterização do perfil, do quantitativo e carga horária dos psicólogos escolares, (e) sugestões de funcionamento do Serviço e, por fim, (f) definição das grandes dimensões orientadoras da atuação dos psicólogos escolares nas IES.

Procedimentos para Análise das Informações.

O processo de construção das informações gerou, certamente, uma riqueza informativa que instalou o desafio de dar sentido ao conjunto de informações obtido a partir da imersão no contexto de pesquisa. Tendo em vista a configuração multimetodológica desta pesquisa, diferentes procedimentos de análise foram utilizados, conforme descritos na sequência.

Um primeiro procedimento adotado refere-se à análise descritiva de indicadores quantitativos relacionados à caracterização dos Serviços de Psicologia, a qual buscou descrever de maneira sintetizada o conjunto de indicadores. Este procedimento foi especialmente utilizado nas etapas de elaboração dos panoramas nacionais dos dois países acerca dos Serviços.

Outro procedimento utilizado neste estudo diz respeito à análise documental que busca identificar, nos documentos, informações relativas aos Serviços de Psicologia das IES o a partir de questões de interesse definidas pelo pesquisador (Ludke & André, 1986). Para executar este procedimento, Severino (2007) recomenda a realização de três etapas de análise do material: a textual, que envolve leitura completa do texto; a temática, etapa de compreensão da mensagem; e a interpretativa, na qual se faz uma leitura analítica do material.

Com base nessas orientações, realizou-se leitura exaustiva do material para obter uma visão panorâmica dos documentos. As leituras seguintes possibilitaram a emergência de grandes temas de interesse, os quais se configuraram como elementos significativos para a compreensão dos documentos. Em seguida, passou-se à identificação dos trechos que correspondiam aos temas eleitos. Os conteúdos dos temas que carregavam semelhança de significado foram integrados, chegando-se à etapa final de elaboração das categorias de análise, descritas e exploradas no capítulo seguinte.

O último procedimento de análise adotado neste trabalho refere-se à construção de zonas de sentido, utilizado em especial para a análise das informações construídas por meio das entrevistas individuais e do acompanhamento do psicólogo escolar.

Com base nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural e especialmente nas construções vygotskynianas acerca da relação pensamento e linguagem, busca-se uma metodologia de análise qualitativa que, partindo das palavras/signos, possibilite apreender a subjetividade. Dessa maneira, a escolha metodológica para análise das informações neste trabalho decorre da reflexão sobre o caráter epistemológico (e não técnico) da linguagem como construtora da própria realidade (Tavares, 2004).

Sendo a fala a forma como o sujeito consegue expressar, num dado momento, suas vivências subjetivas, a tarefa do pesquisador no processo de análise é ultrapassar a aparência da fala e ir em busca das motivações, necessidades e interesses do sujeito, construídas histórica e socialmente, que permitem compreender os sentidos por ele elaborados. De acordo com esta compreensão, o processo de análise está para além da descrição da fala; a análise se inicia com o conteúdo explícito das mensagens e se aprofunda em seu conteúdo 'oculto', ou em suas entrelinhas.

Nessa direção, Aguiar (2007) e Aguiar e Ozella (2006) apontam que para compreender a fala de alguém, é preciso compreender para além das suas palavras; é preciso compreender o pensamento. Segundo Vygotsky (2001/2009), o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza por meio dela. O objetivo do processo de análise da expressão dos sujeitos é, portanto, apreender o que está para além da aparência. Para tanto, a palavra com significado é eleita como unidade de análise, pois que por meio dela pode-se alcançar os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais que constituem a subjetividade do sujeito (Aguiar, 2007; Aguiar & Ozella, 2006).

Diante destas ponderações, a proposta metodológica para análise das informações desta pesquisa orienta-se pela perspectiva de apreender zonas de sentidos que expressem questões, temas e conteúdos que são centrais para o sujeito e que se reúnem, formando uma rede, segundo a importância que o sujeito atribui a eles. Nesta perspectiva, elas sintetizam os indicadores extraídos da fala, da palavra, das interlocuções construídas entre os participantes. As zonas de sentido não pretendem ser estáticas e definitivas; elas podem se modificar, pois dependem das experiências vividas e variam de acordo com a vida particular de cada sujeito.

A proposta de construir zonas de sentido tem como objetivo apreender os sentidos dinâmicos, complexos e instáveis que os sujeitos elaboram nas relações sociais através da articulação dialética de apropriações passadas e da constituição história da subjetividade com a sua experiência atual (Barros, Paula, Pascual, Colaço & Ximenes, 2009; Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007). Nesta perspectiva, entende-se que os sentidos não estão acabados, guardados no pensamento do sujeito e prontos a serem exteriorizados; eles são produzidos nas relações sociais, no jogo das experiências, posturas, desejos.

Os sentidos emanam da experiência da pessoa, de suas incursões pelo mundo físico e social e pelas interlocuções que estabelece com o outro e com ela mesma, de forma que os sentidos permitem que se leve em conta não apenas a recorrência e a regularidade, mas também seus dinamismos, instabilidade, heterogeneidade. O conceito de sentido assim compreendido favorece que “se entenda a investigação psicológica como negociação e composição de sentidos a partir de interações deflagradas em seu curso, nas quais não só a pessoa do pesquisador entre em jogo, como também suas interlocuções com suas bases teóricas de referências” (Barros & cols., 2009, p. 181).

Segundo Vygotsky “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada” (Vygotsky, conforme citado em Barros & cols., 2009, p. 179). Os sentidos são construídos nas relações sociais e têm caráter ativo e instável e apreendê-los não significa apreender “uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (Aguiar & Ozella, 2006, p. 228).

Aspecto de destaque no processo de construção e interpretação das zonas de sentido é a relevância atribuída às interações e às trocas intersubjetivas como elementos que participam das configurações subjetivas. O conceito de sentido como recurso analítico das investigações em Psicologia é entendido como uma criação e uma experiência subjetiva tecida na articulação complexa e dinâmica de elementos pessoais, relacionais, contextuais e ideológicos (Barros & cols., 2009).

Dessa maneira, as zonas de sentido surgem dos momentos de interlocução criados na situação de pesquisa, os quais englobam tanto as interações entre os participantes quanto aquelas que ocorrem com o pesquisador. Segundo Zanella e cols. (2007), o foco nas relações é muito importante uma vez que isolar os elementos ocasiona a perda da compreensão das partes que compõe o todo e da própria totalidade. Os sentidos construídos pelos sujeitos são, fundamentalmente, expressão dialética do singular e do coletivo, do privado e do público.

“O ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior ao indivíduo e trataremos de esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (Vygotski, conforme citado

em Zanella & cols., 2007). Vê-se, assim, que o importante no processo de análise dos sentidos é capturar o movimento de transição do coletivo para o singular e deste para o coletivo, momento de extrema importância já que as mudanças qualitativas nas ações se dão justamente pela realização destes movimentos. Elemento relevante neste movimento é a figura do pesquisador o qual, pela mediação intencional e qualificada, oportuniza a circulação dos sentidos, sua revisão e ressignificação.

Diante do exposto acerca da proposta metodológica de análise das informações, fica evidente que a complexidade dos sentidos gera, para o pesquisador, um grande desafio para apreendê-los. No entanto, acredita-se que por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se identificar e compreender as zonas mais dinâmicas, intensas e mutáveis, ou seja, as zonas de sentido. Esse é, portanto, o caminho proposto neste estudo, o de tentar apreender o processo de construção dos sentidos bem como os elementos que dele participam.

O procedimento utilizado para construir as zonas de sentidos foi a da interpretação das falas, ou melhor, das interlocuções mediadas, as quais foram assumidas como unidades de análise. Define-se como interlocuções mediadas as expressões dos sujeitos que foram construídas em espaços bidirecionais de interação e intersubjetividade, ou seja, de interlocução do participante com o pesquisador. Assim, as unidades de análise expressam o movimento de transição do singular para o coletivo e do coletivo para o singular no qual o sujeito está implicado e são importantes para compreender por quais vias ele constrói alguns sentidos. A construção de zonas de sentido como procedimento analítico parte, portanto, da proposta de apreensão da fala (palavra com o significado) como unidade principal de análise para a compreensão dos objetivos da pesquisa.

Diante do material a ser analisado, seja ele um texto (como o memorial) ou uma transcrição (de entrevistas e de encontros de reflexão), iniciam-se leituras flutuantes que possibilitem a familiarização e apropriação do material a ser trabalhado. Dessas leituras identificam-se falas relacionadas a temas e conteúdos diversos; em virtude da repetição ou reiteração na fala do participante, da carga emocional, da ênfase e importância atribuída, das ambivalências, contradições, das insinuações, elas são assumidas como unidades de análise (Aguiar & Ozella, 2006). O critério fundamental para filtrar essas falas é sua importância e pertinência aos objetivos da pesquisa.

Partindo dessas falas ou das interlocuções como unidade de análise, o procedimento analítico caminha para a interpretação destas unidades, momento no qual o pesquisador faz a leitura das expressões dos sujeitos com base na sua imersão no contexto de pesquisa, nos objetivos propostos para o estudo e nos referenciais teóricos que adota. Na medida em que é possível ter diferentes olhares sobre a mesma questão, uma mesma interlocução pode suscitar mais de uma interpretação e, assim, ser parte constituinte de mais de uma zona de sentido. O procedimento de construção de sentidos aceita, assume e valoriza a diversidade de leituras a respeito de um fato, o

que confere, inclusive, um caráter de interdependência entre as zonas de sentido que serão criadas posteriormente.

Feita esta primeira interpretação, segue um processo de aglutinação das interlocuções e suas respectivas interpretações, o qual ocorre pela complementaridade e similaridade existente entre elas ou mesmo pela contraposição. Esse momento do processo resulta na organização das zonas de sentido que agregam sentidos correlacionados e interdependentes.

Nesse processo de organização das zonas de sentido é possível reconhecer as concepções, posicionamentos e transformações que permeiam o processo de construção, possibilitando ao pesquisador ir além da fala explícita e levar em conta os elementos subjetivos, relacionais, contextuais e ideológicos. Neste momento, faz-se a análise propriamente dita das zonas de sentido por meio do diálogo entre as informações advindas da investigação, a história do sujeito e a base teórica adotada pelo pesquisador. Na medida em que o conhecimento é uma produção essencialmente construtiva-interpretativa, o esforço neste momento deve recair na análise das expressões contextualizadas e coconstruídas nos espaços intersubjetivos oportunizados na pesquisa. O processo de análise é, nesta perspectiva, uma produção de interpretações acerca das contradições, tensões, conflitos, sínteses, desencontros, equilíbrios entre as subjetividades dos sujeitos e do pesquisador, entre os indicadores empíricos e teóricos.

Para finalizar o processo de análise das informações, procede-se a análise das zonas de sentido e de seu conteúdo, a qual se inicia por um processo intra zona, onde se considera apenas o seu conteúdo específico, e avança para uma transversalização entre as diferentes zonas de sentido. O momento de análise não se prende, somente, às falas explícitas, mas as tensões, semelhanças, contradições e complementaridades apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise das informações construídas ao longo dessa pesquisa. Os resultados referentes a cada estudo (1 e 2) estão apresentados separadamente, segundo as etapas metodológicas que os orientaram. Ao final do capítulo, faz-se uma síntese transversal destes resultados e apresenta-se a proposta de criação e estruturação de Serviços de Psicologia na Educação Superior brasileira.

ESTUDO 1 – BRASIL

1ª Etapa – Mapeamento dos Serviços de Psicologia.

A realização desta etapa ocorreu em dois momentos: (a) Panorama nacional dos Serviços de Psicologia e (b) Identificação e Caracterização dos Serviços de Psicologia do Distrito Federal, ambos apresentados a seguir. O primeiro deles se constitui como um estudo descritivo do “estado da arte” no país e é, portanto, um mapeamento preliminar ao foco central desta pesquisa que é o Distrito Federal.

Os resultados relativos aos Serviços de Psicologia existentes em Instituições de Educação Superior do Brasil pretendem compor um panorama de como está atualmente configurada a situação da Psicologia Escolar na Educação Superior do país. As informações foram obtidas por meio de respostas ao questionário eletrônico enviado às 2.314 instituições que integram o Censo da Educação Superior de 2009 (INEP, 2010). O questionário foi enviado por e-mail aos endereços eletrônicos informados no cadastro do INEP, sendo que no corpo da mensagem constava o *link* para acessá-lo. As respostas dos participantes foram automaticamente direcionadas para uma planilha eletrônica que possibilitou a análise das informações, conforme apresentado a seguir.

Do total de instituições, 109 responderam ao questionário, o que corresponde a 5,1% das IES brasileiras. Destas, 82 são Faculdades, 12 são Universidades, sete são Centros Universitários, seis são Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e duas não responderam à questão. Das 109 IES que responderam ao questionário, a maioria delas, 72,5%, é faculdade privada.

Quanto à existência ou não de Serviços de Psicologia entre as instituições participantes, 87 delas responderam positivamente e 22 delas indicaram não ter serviços desta natureza. Dessa maneira, das 109 instituições participantes, 79,8% têm Serviços de Psicologia em funcionamento. Em relação à organização acadêmica e natureza administrativa das IES com Serviços, 71 delas são instituições privadas e somente 16 são públicas, conforme ilustra com mais detalhes a Tabela 9 que traz a distribuição das IES que reportam ter o Serviço.

Tabela 9*Instituições de Educação Superior do Brasil com Serviço de Psicologia*

| Organização acadêmica | Nº IES | Categoria administrativa | Nº IES | % |
|-------------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|----------|
| Universidade | 12 | Pública | 6 | 6,9 |
| | | Privada | 6 | 6,9 |
| Centro Universitário | 7 | Pública | 2 | 2,3 |
| | | Privada | 5 | 5,7 |
| Faculdade | 62 | Pública | 2 | 2,3 |
| | | Privada | 60 | 68,9 |
| Instituto Federal de Educação | 6 | Pública | 6 | 6,9 |

A exemplo da prevalência de faculdades privadas no quadro geral de Instituições de Educação Superior brasileiro, são elas também que têm mais Serviços de Psicologia, abarcando 68,9% deles. Entretanto, este resultado diverge daquele encontrado por Serpa e Santos (2001) que constataram a maior presença de Serviços de Orientação ao Universitário entre as instituições públicas, especificamente as universidades.

Em relação à localização geográfica das instituições com Serviços de Psicologia, 32 delas estão situadas na região Sudeste, 23 no Nordeste, seguidas da região Sul e Centro-Oeste com 14, igualmente. Na região Norte, apenas quatro IES relatam ter Serviços desta natureza. No que diz respeito à estrutura dos Serviços de Psicologia, a maioria deles (51) tem apenas um psicólogo escolar, havendo, todavia, 20 Serviços que têm três ou mais profissionais da área. Se, por um lado, são as faculdades privadas as que mais têm Serviços de Psicologia, por outro, são elas também que têm Serviços com o maior número de psicólogos, seguidas das universidades privadas.

Quanto à carga horária de trabalho dos psicólogos escolares, em 57% dos Serviços eles atuam entre 20 e 40 horas semanais, enquanto que em 13% deles os profissionais têm vínculo de 10 horas por semana e nos restantes 30% dos Serviços os psicólogos escolares trabalham menos de 10 horas por semana. A dedicação dos profissionais é, portanto, principalmente parcial ou integral, o que permite que estejam mais imersos nas instituições e possam analisá-las como parte integrante e não como um especialista que presta consultorias eventualmente (Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Em relação ao fato dos psicólogos trabalharem em equipes multiprofissionais ou realizarem sozinhos suas atividades, 73%, ou seja, a maioria integra uma equipe e, nestes casos, os pedagogos são os principais profissionais com os quais o psicólogo escolar trabalha em conjunto, seguidos dos funcionários técnico-administrativos e dos assistentes sociais. Diferentemente, no estudo de Serpa e Santos (2001) os assistentes sociais eram mencionados com maior frequência na composição das

equipes, enquanto os técnicos foram citados esporadicamente. A Figura 12 ilustra a distribuição dos profissionais com os quais os psicólogos escolares atuam.

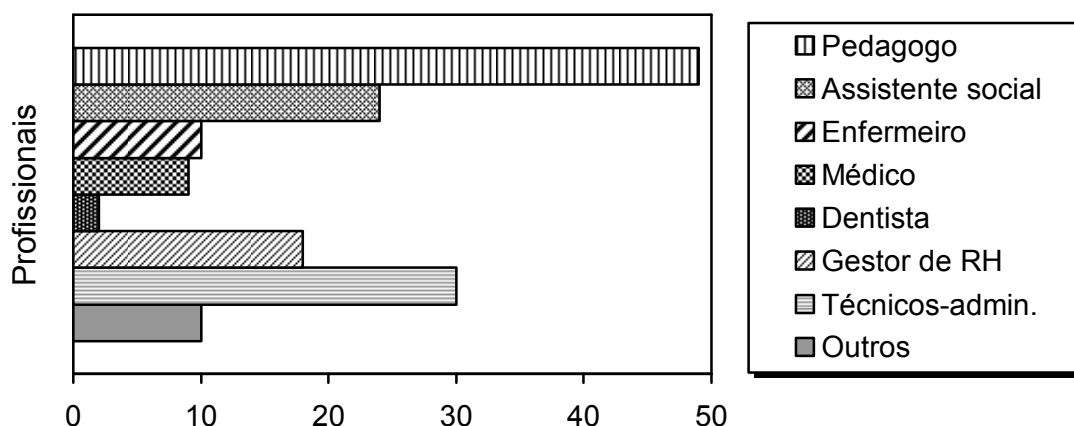


Figura 12. Profissionais que integram os Serviços de Psicologia do Brasil.

Pela análise do gráfico nota-se que os profissionais da área de saúde (Médicos, Enfermeiros e Dentistas) são os que menos participam das equipes que o psicólogo escolar integra, conforme já haviam constatado Serpa e Santos (2001). A interface Psicologia e Saúde parece, ainda, carecer de maior integração, o que pode ser almejado no contexto educativo por meio do investimento conjunto em práticas de Educação para a Saúde que buscam contribuir para que a comunidade acadêmica faça opções mais adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental (OMS, 1986). No contexto acadêmico, as ações de Educação para a Saúde podem auxiliar os estudantes a identificarem e otimizarem formas mais adequadas e saudáveis de lidar com o stress e a ansiedade e, assim, contribuir para seu sucesso (Pereira, Monteiro, Gomes & Tavares, 2005; Robotham, 2008).

A variedade de profissionais com os quais os psicólogos escolares estão trabalhando aponta para uma atuação multi e interdisciplinar considerada importante para lidar com os fenômenos humanos tão complexos (Maluf, 2003). Além do mais, parece indicar que os Serviços mantidos pelas instituições não são exclusivamente de apoio psicológico, mas na verdade serviços multidisciplinares. Nesse sentido, torna-se indispensável que os psicólogos escolares exercitem a prática da interdisciplinaridade na atuação com profissionais de outras áreas de conhecimento.

Quanto à atuação dos psicólogos escolares, os resultados apontam que suas ações estão principalmente direcionadas para os estudantes, pois dos 87 Serviços identificados, 81 atuam junto a este segmento, sendo que destes 22% trabalham exclusivamente com esta população. Outros serviços que trabalham com apenas um segmento da comunidade acadêmica diferente do corpo discente têm como público alvo os funcionários ou a população externa à IES. A Figura 13 ilustra a distribuição do público com o qual os psicólogos escolares atuam.

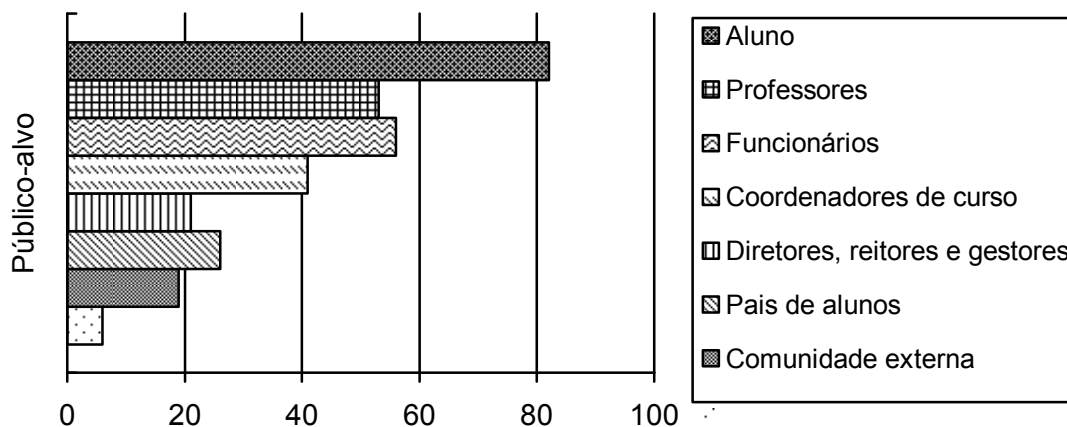


Figura 13. Público atendido pelos Serviços de Psicologia do Brasil.

Dos 87 Serviços de Psicologia, 62 deles ou 72% informam que o trabalho é extensivo a outros segmentos da instituição, integrando intervenções com alunos, professores, funcionários, coordenadores de curso, pró-reitores e diretores da instituição, além também dos pais de alunos e da comunidade externa. Em 2001, Serpa e Santos já haviam identificado que os Serviços de Apoio ao Universitário atendiam aos alunos, às famílias e à comunidade; para além destes segmentos, os resultados atuais indicam que a população interna da IES como corpo docente, técnico e gestor também já são alvo das intervenções em Psicologia Escolar.

Nessa direção, além dos alunos, também é relevante o trabalho dos psicólogos escolares com os professores e os funcionários da instituição, realizado em mais de 60% dos casos. A atuação dos psicólogos escolares junto aos professores, por exemplo, condiz com indicações que vêm sendo feitas na literatura tanto no que se refere às queixas escolares quanto à formação de docentes e apoio às atividades de ensino (Aguilar, 2000; Facci, 2009; Meira, 2000; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003; Souza, 2009). As intervenções desencadeadas com a equipe de funcionários são pouco frequentes na literatura; contudo, levando em conta os resultados deste levantamento, pode-se considerar que a realidade e a prática profissional estejam sinalizando algumas mudanças ainda não anunciadas ou registradas na literatura, conforme têm destacado Maluf (2003) e Maluf e Cruces (2008) ao dizerem que a Psicologia Escolar emergente pode ser mais reconhecida pelas ações do que pelo discurso.

Interessante destacar que, se por um lado, os participantes reportam com frequência o atendimento e orientação aos professores e aos funcionários como atividades mais desenvolvidas pelos psicólogos escolares, por outro, as ações de formação continuada com esses segmentos são pouco indicadas: dos 87 Serviços, apenas 28 deles envolvem-se com a formação continuada do corpo docente e técnico da IES. Apesar destes resultados causarem alguma estranheza, a partir da análise da produção científica em Psicologia Escolar na Educação Superior, Bariani e cols. (2004) já haviam apontado que a formação continuada de professores é uma temática pouco recorrente nos

estudos e publicações da área, o que condiz com o pouco envolvimento dos profissionais com ações de formação.

Em relação às atividades desenvolvidas pelos psicólogos, o atendimento e orientação aos alunos é a mais recorrente nos Serviços de Psicologia, seguida do encaminhamento dos alunos. Na sequência, o atendimento aos professores e aos funcionários, o apoio aos alunos com necessidades especiais, ao processo de ensino e aprendizagem e aos coordenadores de curso são atividades frequentes entre os Serviços, todas realizadas por mais da metade deles.

Em pesquisa realizada há quase uma década por Serpa e Santos (2001), a orientação e o encaminhamento dos alunos também eram as principais atividades dos psicólogos escolares; entretanto, e diferentemente, a psicoterapia individual que era uma das principais atividades realizadas pelos psicólogos escolares àquela época não está atualmente entre as atividades mais desenvolvidas pelos profissionais. Na presente análise, a psicoterapia é a atividade menos mencionada entre aquelas desenvolvidas pelos psicólogos escolares, o que aponta para uma importante alteração nas ações centrais dos psicólogos escolares que se deslocam de um modelo clínico-terapêutico para outro mais preventivo e institucional, em consonância com as indicações que vêm sendo feita nas últimas décadas (Almeida, 1999; Araújo & Almeida, 2003; Guzzo 1996, 2001; Maluf, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). A Figura 14 apresenta, de forma detalhada, as atividades realizadas pelos psicólogos escolares nas IES que responderam ao questionário eletrônico.

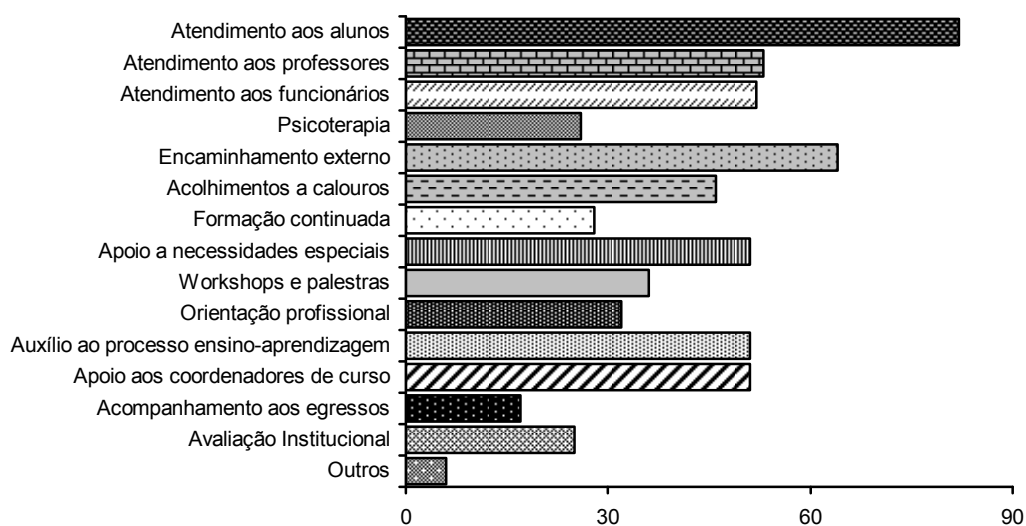


Figura 14. Atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia do Brasil.

Tendo como base a organização das ações dos psicólogos escolares em formas de atuação tradicionais e formas de atuação emergentes, conforme tem sido proposto por Martínez (2007, 2009, 2010), as atividades realizadas pelos profissionais nas IES brasileiras indicam que há uma associação entre as duas formas de atuação. Ações tradicionais como o atendimento, orientação e

encaminhamento de alunos, orientação profissional, formação continuada dos professores dividem espaço com o atendimento a funcionários, recepção aos calouros, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, apoio a coordenadores de curso, realização de workshops, oficinas e palestras formativas direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes, acompanhamento dos alunos egressos da IES e avaliação institucional.

Dessa maneira, ações apontadas por Witter (1999) há mais de uma década como sendo função do psicólogo na Educação Superior começam a ser observadas na prática, como é o caso da assessoria ao processo de ensino-aprendizagem por meio do acompanhando das atividades docentes. Por certo que a frequência pela qual as ações emergentes compõem entre as atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares ainda é reduzida, como é o caso do acompanhamento aos egressos e da avaliação institucional que somente 20% e 29% dos psicólogos escolares, respectivamente, estão envolvidos. Contudo, e ainda assim, já são indicadores de mudança e avanços na área, especialmente em se tratando da Educação Superior que é um contexto menos tradicional de pesquisa e de intervenção em Psicologia Escolar.

Outras atividades também citadas pelos participantes foram a avaliação docente, a participação em atividades ligadas à gestão de pessoas e na ouvidoria. A primeira pode ser parte integrante do processo mais amplo de avaliação institucional, em especial a autoavaliação, somando-se ao grupo das ações emergentes. A segunda, apesar de ser comumente associada à atuação de psicólogos organizacionais, pode ocorrer especialmente pela contribuição dos psicólogos escolares em intervenções relacionadas à definição de perfis profissionais e participação em processos de seleção de membros da equipe pedagógica e de funcionários, ambas sustentadas sob a especificidade da Psicologia Escolar. As duas atividades citadas condizem com propostas de atuação que se sustentam em uma perspectiva ampliada e institucional (Marinho-Araújo, 2009a; Sandoval & Love, 1977).

No espaço disponibilizado no questionário para comentários, críticas e sugestões, alguns respondentes expressaram suas percepções acerca do papel e da importância dos Serviços. A esse respeito, um participante comenta que “o MEC deveria exigir a participação de profissionais, como psicólogo e pedagogos, para acompanhar o desenvolvimento das atividades dos cursos superiores” (Faculdade privada sem Serviço de Psicologia). O respondente sugere, ainda, que o trabalho desenvolvido por estes profissionais deveria ser acompanhado através de relatórios de atendimento e projetos.

Entretanto, conforme evidencia o comentário de outro participante, a previsão de um serviço dessa natureza nos documentos oficiais da instituição não é garantia de sua existência na prática: “no caso da minha IES a ausência de atendimento psicopedagógico (há apenas no papel) é uma crítica grande da minha parte” (Faculdade privada sem Serviço de Psicologia). Como apontado nesta fala, apesar dos serviços de apoio psicológico poderem estar oficialmente previstos nas políticas e projetos institucionais como uma estratégia de atendimento aos discentes, inclusive

em atenção às orientações e critérios avaliativos da Educação Superior, isso não é garantia de que haja um serviço em funcionamento. Razões para esse fato prendem-se à real valorização e ao entendimento da instituição acerca da contribuição de um serviço desse tipo, às condições administrativas e financeiras da IES para criar e manter um serviço de qualidade, suas prioridades, entre outras razões.

Na direção da valorização do serviço e da sua contribuição, outro participante relata que “muitas IES ainda não se deram conta da importância desse profissional em seu colegiado de gestão... personagem que empresta o apoio psico-pedagógico no processo ensino-aprendizado dos alunos com dificuldades "N" e que sob a orientação do mesmo conseguem superar-se e se reintegrarem nos estudos” (Faculdade privada sem Serviço de Psicologia).

Por fim, alguns participantes aproveitaram o espaço destinado a comentários e críticas para esclarecer detalhes do funcionamento dos Serviços de Psicologia, para apresentar os motivos pelos quais a IES ainda não têm um Serviço ou porque não puderam responder às questões, além de pedirem que os resultados desse estudo sejam compartilhados com eles.

Há, ainda, que destacar a surpresa da pesquisadora em relação à receptividade das IES à pesquisa e a disponibilidade em contribuir com a mesma. Alguns exemplos são os e-mails nos quais os membros da instituição, identificando-se, informavam já terem respondido ao questionário e desejavam sucesso na realização da pesquisa; colocavam-se a disposição para outras informações e pediam para conhecer futuramente os resultados em virtude da relevância do estudo para seus próprios Serviços; comunicavam que encaminhariam o e-mail para o profissional responsável pelo serviço; ou, ainda, esclareciam estar afastados da instituição e indicavam outro endereço eletrônico para o qual o questionário poderia ser enviado. Retornos dessa natureza mostram o compromisso das IES e de seus atores com o desenvolvimento científico e social do país e, acima de tudo, o reconhecimento do papel da Psicologia Escolar nestas instituições, visto que seus atores mostraram-se motivados a contribuir para o seu crescimento e aperfeiçoamento.

Da forma como o questionário foi planejado, os respondentes poderiam, simplesmente, assinalar no próprio instrumento que a instituição não dispõe de Serviço de Psicologia, sem necessidade de explicar ou complementar sua resposta. Nos casos de disporem de serviços, era igualmente suficiente preencher ao questionário, sendo que a IES que estivesse de acordo que o(s) profissional(is) da área fosse contactado poderia informar seus dados. Entretanto, mais de 30 IES responderam ao e-mail adicionando algum tipo de informação e identificando-se. Se o objeto de investigação deste estudo fosse pouco relevante para as IES, exemplos como os mencionados não teriam ocorrido; eles só ocorreram em virtude da dimensão que a Psicologia Escolar tem para elas.

Apresentados e discutidos os resultados relativos ao Panorama nacional dos Serviços de Psicologia, passa-se àqueles relacionados aos Serviços do Distrito Federal.

Participaram deste momento da pesquisa oito Instituições de Educação Superior do Distrito Federal que tinham um Serviço de Psicologia constituído e dispunham de informações

sobre o trabalho da Psicologia Escolar no *site* na internet. Para analisar o material informativo sobre o trabalho da Psicologia Escolar recorreu-se à análise documental, descrita no capítulo metodológico, que levou à elaboração de cinco categorias - Identificação, Objetivos, Recursos Humanos, Divulgação e Acesso -, apresentadas e analisadas a seguir com o objetivo de traçar uma caracterização dos Serviços de Psicologia no DF e da atuação dos psicólogos escolares. Para ilustrar as categorias são utilizados trechos do material informativo relativo aos Serviços de Psicologia e estes são identificados pela sigla SP.

Em relação ao número de IES do DF que contam com Serviços de Psicologia, identificou-se que 12 instituições (16,2%) tinham pelo menos um serviço dessa natureza, conforme descrito na Tabela 10. Das 12 instituições identificadas, oito tinham informações sobre o Serviço de Psicologia disponíveis no *site*, de maneira que a análise e discussão feitas deste ponto em diante contemplarão, apenas, estas oito instituições.

Tabela 10

Instituições de Educação Superior do Distrito Federal com Serviço de Psicologia

| Universidade | | Centro Universitário | | Faculdade | |
|--------------|---------|----------------------|---------|-----------|---------|
| Pública | Privada | Público | Privado | Pública | Privada |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 |

Em relação à *Identificação* dos oito Serviços analisados, cinco nomeiam o conjunto de atividades desenvolvidas como Serviço de Orientação e três como Núcleo de Apoio ou Núcleo de Atendimento. Complementando as denominações seguem-se o termo Psicopedagógico, referindo-se à articulação entre a Pedagogia-Educação e a Psicologia, ou a identificação do público que é alvo do trabalho, os estudantes ou universitários. Tem-se, por exemplo, Serviço de Orientação Psicopedagógica, Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Serviço de Orientação ao Universitário. De forma geral e independente das denominações adotadas pelas IES, as atividades desenvolvidas pelos Serviços ou Núcleos estão voltadas para a prestação de serviços aos estudantes e aos demais segmentos da comunidade acadêmica, sendo que estes adquirem características comuns ou diferentes a depender dos objetivos que os orientam, conforme discutido a seguir.

Quanto aos *Objetivos*, buscou-se analisar as propostas e finalidades dos Serviços de Psicologia com a intenção de compreender os eixos orientadores do trabalho realizado pelos psicólogos escolares nas Instituições de Educação Superior do Distrito Federal. Nos documentos analisados, identificou-se a preocupação das IES em explicitar as metas do trabalho realizado, as quais, apesar de elaboradas de forma particularizada por cada instituição, guardam semelhanças e pontos em comuns. Os objetivos podem ser organizados em três grupos: (a) atenção a dificuldades

vivenciadas pelos alunos, (b) apoio ao rendimento acadêmico, e (c) promoção do desenvolvimento humano.

No primeiro grupo de objetivos, os Serviços se propõem a “auxiliar os alunos que estão com dificuldades para aprender, orientar na resolução de conflitos pessoais que estejam comprometendo o rendimento acadêmico” (SP2-DF) e a “auxiliar os indivíduos em eventuais dificuldades acadêmicas/educacionais” (SP3-DF). Os Serviços orientados por estes objetivos estão diretamente voltados às dificuldades e conflitos apresentados pelos alunos, sejam eles de natureza acadêmica, relacional ou emocional, e acabam por direcionar a atuação dos psicólogos escolares para os problemas individuais.

O segundo grupo de objetivos está voltado para a formação acadêmica dos estudantes, focando aspectos pessoais, afetivos, relacionais e psicopedagógicos que comparecem na trajetória acadêmica e estão envolvidos na qualidade da formação do aluno. Os objetivos aqui agrupados buscam “apoiar a comunidade acadêmica nos aspectos psicopedagógicos e afetivos” (SP1-DF) e “em questões acadêmicas e pessoais, apoiando o desenvolvimento pleno do papel de universitário” (SP7-DF), além de “contribuir para que o estudante aprimore a desenvolva seus recursos pessoais e relacionais visando sua plena adaptação ao contexto acadêmico” (SP2-DF).

O último grupo de objetivos está voltado para a promoção do desenvolvimento humano e para a formação integral dos sujeitos. Nessa direção, os Serviços de Psicologia se propõem a “orientar professores e estudantes de graduação, apoiando-os ao longo do curso, visando não somente a melhoria do desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento pleno da pessoa humana” (SP5-DF) e também “contribuir não somente para a aprendizagem dos alunos, mas... oferecer uma educação formativa e de qualidade, comprometida com o ser humano e com a melhoria da sociedade” (SP3-DF). Estes objetivos expressam, para além do interesse pela aprendizagem e formação acadêmica dos alunos, compromisso com o amplo desenvolvimento de sujeitos e da sociedade.

Ainda que todos os objetivos expressem, de diferentes formas, a preocupação dos Serviços e das instituições com a formação dos estudantes, é no terceiro grupo de objetivos que se percebe maior coerência com a função da Educação Superior de formar profissionais e cidadãos para uma vida ativa em sociedade (Dias Sobrinho, 2004, 2005, 2008a; Goergen, 2008; Morosini, 1997, 2005, 2006b; Ristoff, 1999, 2008; Severino, 2000, 2002). Os objetivos que se baseiam na atenção a dificuldades vivenciadas pelos alunos e no suporte ao desenvolvimento acadêmico são legítimos e têm o mérito de oferecer apoio aos estudantes no que diz respeito à superação de dificuldades emocionais e relacionais que impactam o seu rendimento. Contudo, tendo como referência a ampla função da Educação Superior de formar pessoas cientes do seu papel potencialmente ativo, atuante e transformador, além de preparadas para exercer esse papel de forma competente, os Serviços que se prendem exclusivamente à superação de dificuldades acabam por minimizar sua contribuição.

Em relação aos *Recursos Humanos*, pode-se abordar o número de psicólogos escolares que atuam nos Serviços e também se estes profissionais estão trabalhando sozinhos ou fazem parte de uma equipe. Dos oito Serviços participantes, cinco são compostos exclusivamente por um profissional de Psicologia, dois têm dois psicólogos escolares e um tem cinco profissionais, sendo que nestes dois últimos os psicólogos estão distribuídos entre os diferentes *campi* da instituição. Nos Serviços em que há profissionais de outras áreas atuando junto com o psicólogo escolar, constatou-se que em três deles há a colaboração de pedagogos (em dois casos estes são especialistas em psicopedagogia) e em uma há uma parceria com um administrador que coordena as atividades relativas à orientação profissional e empregabilidade dos estudantes. Em dois Serviços há, também, a colaboração de técnicos em assuntos educacionais que são responsáveis pelo suporte no controle de agenda e nos trâmites burocráticos.

Apesar de cinco psicólogos escolares trabalharem sozinhos, Serpa e Santos (2001) constataram que no âmbito nacional os psicólogos atuam principalmente em equipe, uma vez que naquela época das 49 IES que tinham o Serviço de Atendimento ao Universitário, o psicólogo escolar era parte integrante de uma equipe multidisciplinar em 31 deles. Em nenhum serviço há indicação de que estagiários de Psicologia colaboram com os Serviços e que estes funcionem como espaço de formação de outros psicólogos escolares.

Em relação à *Divulgação*, os Serviços de Psicologia indicam que as estratégias mais utilizadas são os cartazes afixados na instituição, o *site* da instituição na internet, bem como a divulgação aos alunos em sala de aula, especialmente aos calouros do primeiro semestre de curso.

A última categoria de análise, *Acesso*, traz indicações de que o acesso ao Serviço de Psicologia pode ocorrer por iniciativa do aluno ou por encaminhamento dos professores ou da coordenação, sendo que em todos os casos a indicação ou procura pelo apoio psicológico se dá pelo reconhecimento de uma dificuldade, esteja ela diretamente ligada ao baixo rendimento acadêmico ou à vivência de problemas emocionais que nele repercutem. Assim, o trabalho é desencadeado a partir de um agendamento feito pelo próprio estudante ou pelo encaminhamento dos coordenadores de curso mediante a constatação de uma dificuldade já instalada.

Nestes casos, existe uma compreensão prévia de que o aluno está vivenciando um problema; trata-se, dessa forma, da ênfase à problemática individual, ainda que se saiba que a dificuldade seja forjada pela associação de diferentes elementos. Por mais que a prática predominante nas instituições educacionais seja aquela na qual o professor/coordenador identifica uma dificuldade no aluno, o encaminha ao serviço especializado e a intervenção é desencadeada junto ao aluno, que não é quem demandou, estudos têm indicado a inadequação desse procedimento e proposto intervenções mais integradas nas quais o professor se torna coparticipante do processo de avaliação e de intervenção (Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003).

2ª Etapa – Mapeamento da atuação em Psicologia Escolar.

Esta etapa do Estudo 1 ocorreu por meio da análise da atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior do Distrito Federal e contemplou dois momentos distintos: (a) entrevistas com psicólogos escolares que atuam em IES do DF e (b) acompanhamento da atuação de um psicólogo escolar que trabalha em uma instituição da região.

Em relação às entrevistas com os psicólogos escolares, participaram deste momento da pesquisa sete profissionais que atuam em Instituições de Educação Superior do DF, as quais já foram caracterizadas na etapa anterior. Conforme descrito no capítulo metodológico, as entrevistas foram analisadas qualitativamente buscando-se apreender os sentidos construídos pelos psicólogos escolares em relação à sua experiência profissional. De forma geral, os resultados exploram aspectos relacionados à caracterização dos profissionais, o público alvo para o qual dirigem suas ações, as atividades realizadas, o modelo de intervenção adotado, as facilidades e dificuldades encontradas ao longo do exercício profissional, além de modificações que poderiam ser feitas na sua atuação e estruturação dos Serviços.

Em relação às instituições nas quais os psicólogos escolares trabalham, seis delas são de natureza privada, sendo quatro faculdades. A Tabela 11 apresenta resumidamente as características dos psicólogos escolares participantes deste momento da pesquisa, discutidas na sequência.

Tabela 11

Caracterização dos psicólogos escolares que atuam em IES do Distrito Federal

| Profis- sional | IES | Gênero | Tempo de atuação | Formação | Vínculo | Carga horária |
|---------------------------|-------------------------|---------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------|--------------------------|
| PE 1 | Centro Univ. privado | F | 4 anos | Especialista | Técnica | 20 horas |
| PE 2 | Faculdade privada | F | 6 meses | Doutoranda em Psicologia | Professora | 8 horas |
| PE 3 | Universidade privada | F | 2 anos | Mestranda em Psicologia | Técnica | 40 horas |
| PE 4 | Faculdade privada | M | 2 anos | Mestre em Psicologia | Professor | 20 horas |
| PE 5 | Universidade pública | F | 26 anos | Mestre em Psicologia | Técnica | 40 horas |
| PE 6 | Faculdade privada | F | 2 anos | Mestre em Psicologia | Professora | 8 horas |
| PE 7 | Faculdade privada | F | 6 meses | Mestre em Psicologia | Professora | 6 horas |

Quanto ao *tempo de experiência* dos psicólogos escolares, há uma grande variação, pois, de um lado, têm-se profissionais trabalhando há pouco mais de seis meses na Educação Superior e, de outro, profissionais com 26 anos de atuação neste contexto. Em relação à *formação dos psicólogos*, a maioria deles já fez ou está concluindo um curso de pós-graduação *lato e stricto sensu* em Psicologia. Dos sete profissionais, um está terminando o doutorado, quatro são mestres, um está fazendo o mestrado e um profissional é especialista. Nota-se, assim, que os psicólogos escolares mostram-se comprometidos com sua formação e qualificação.

No que diz respeito ao *vínculo profissional* e à *carga horária* destes profissionais nas respectivas instituições, somente três profissionais integram o quadro técnico da instituição e são contratos como psicólogos. Os demais pertencem ao quadro docente e, portanto, conciliam atividades do magistério com atividades nos Serviços de Psicologia. Os profissionais do quadro técnico têm contrato de 20 ou de 40 horas, totalmente distribuídas em atividades realizadas no âmbito do Serviço; os profissionais do quadro docente têm entre 6 e 20 horas destinadas à atuação no Serviço, sendo que a repercussão que estas formas e vinculação têm entre os psicólogos escolares é diferente. Por exemplo, para alguns, o fato da instituição recorrer a professores de Psicologia para desenvolverem ações de apoio aos estudantes com dificuldade ilustra que há uma indefinição, por parte da IES, sobre as funções que se atribuem a um psicólogo escolar. Atribuem, ainda, uma incoerência à posição da instituição quanto à valorização do serviço de apoio aos estudantes. Por um lado, a IES desloca um professor para tal finalidade, arcando com os custos financeiros de tal apoio; no entanto, nas ocasiões em que é preciso que o professor reassuma a docência, o serviço é suspenso ou significativamente reduzido. Essa maneira encontrada por algumas instituições para viabilizar um serviço de apoio aos estudantes é geradora de mal-estar entre os profissionais que se angustiam por terem que interromper um acompanhamento que já está em andamento ou por acabarem se sobrecarregando para não fazê-lo.

As *atividades desenvolvidas* pelos psicólogos escolares no âmbito dos Serviços são diversificadas e estão apresentadas na Tabela 12. Na primeira coluna, estão identificadas as subcategorias decorrentes do agrupamento de atividades semelhantes; na segunda estão exemplos de atividades que integram cada subcategoria; e por último, a terceira coluna traz a frequência da subcategoria, de acordo com a recorrência com que foi relatada pelos participantes.

Tabela 12*Atividades realizadas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia do Distrito Federal*

| Subcategorias | Exemplos de atividades | f |
|---|--|----------|
| 1. Apoio psicológico e psicopedagógico | Aconselhamento e Orientação Psicológica Atendimento e Orientação Psicopedagógico Psicoterapia breve focal | 7 |
| 2. Apoio ao processo ensino-aprendizagem | Apoio e orientação aos coordenadores e professores Seminários de preparação para professores novatos Adaptações curriculares e pedagógicas | 7 |
| 3. Encaminhamento | Encaminhamento para atendimento especializado | 5 |
| 4. Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional | Capacitação de representantes de turma Palestras e formações em grupo para estudantes | 4 |
| 5. Atendimento a pais | Orientação aos pais de alunos em casos específicos | 3 |
| 6. Assessoria a outros órgãos e serviços | Suporte na seleção de funcionários e professores Participação em instâncias de deliberação e decisão | 3 |
| 7. Desenvolvimento Profissional | Orientação Profissional e Gestão de Carreiras Orientação e Encaminhamento Profissional | 2 |
| 8. Proposição de políticas | Sugestão de políticas institucionais de apoio aos estudantes | 1 |

Em relação às possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar sugeridas por Martínez (2009, 2010), pode-se observar pela Tabela 9 que entre as atividades realizadas pelos psicólogos escolares nas IES do DF, têm-se ações de natureza tradicional, como o apoio psicológico e psicopedagógico, o encaminhamento para profissionais especializados, o atendimento à família e a orientação profissional. Por outro lado, entre as atividades denominadas como emergentes em virtude de serem de configuração relativamente recente, além de mais abrangentes e complexas do que as tradicionais, identificam-se ações voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, à promoção do processo ensino-aprendizagem, a assessoria a outros órgãos e serviços da instituição e o envolvimento com políticas públicas. Apesar das atividades tradicionais prevalecerem em relação às emergentes, já que respondem por 54,5% da atuação dos psicólogos escolares, nota-se que ambas já fazem parte do conjunto de possibilidades interventivas da Psicologia Escolar no DF.

No que diz respeito à frequência com que as diferentes atividades comparecem na atuação dos psicólogos escolares, os resultados apontam que duas são igualmente recorrentes e comuns a todos os Serviços: o apoio psicológico e psicopedagógico, direcionado para os alunos e realizado na forma de aconselhamento pontual ou de acompanhamento sistemático; e o apoio ao processo de

ensino e aprendizagem, mais focado nos professores e coordenadores de curso e realizado na forma de orientações sobre como lidar com dificuldades que perpassam o processo.

Quanto à primeira modalidade de apoio, há importantes diferenças na forma como os psicólogos escolares a compreendem e realizam. Para alguns, sua intervenção têm como eixo central as questões de aprendizagem, de estudo e de desenvolvimento do estudante, o que é razão para desencadearem seu trabalho a partir de queixas relacionadas à vivência acadêmica que têm impacto no rendimento e sucesso dos alunos: dificuldade para aprender, notas baixas, estratégias de estudo, organização do tempo, problemas de adaptação à universidade e às metodologias adotadas pelos professores, dificuldade para apresentar trabalho em público, falta de autonomia e independência com os estudos, etc.

Por outro lado, alguns psicólogos escolares entendem que o mote que desencadeia suas intervenções refere-se a questões emocionais e psicológicas como a autoestima, ansiedade, autoconhecimento, sentimento de tristeza e de rejeição, dificuldade em relacionamentos amorosos-afetivos, síndrome do pânico, depressão, além de outros que podem, ou não, ter reflexo no rendimento do estudante. Dessa forma, a depender da compreensão que tenham de qual é o principal foco de sua intervenção e das contribuições na construção das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos alunos, elegem formas diferentes de intervenção, tendo umas caráter psicopedagógico e outras caráter psicoterapêutico.

Apesar da legitimidade de ambas as formas de atuação, três profissionais preocupam-se em evidenciar que suas intervenções não são de natureza clínica, muito provavelmente como um cuidado diante das inúmeras críticas apresentadas na literatura a respeito da transposição de modelos clínicos e terapêuticos para o contexto educativo (Almeida, 1999; Campos & Jucá, 2003; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003; Yazlle, 1997). Contudo, o critério que estes profissionais utilizam para diferenciar o tipo de atividade que realizam não está relacionado à sua natureza e objetivos, mas à sua estruturação: o fato de que estabelecem previamente o número de sessões que poderão acontecer (que varia de 3 a 5) de forma que os atendimentos não se configurem como psicoterapia.

Em vez de sustentarem sua argumentação na especificidade do que caracteriza um trabalho psicoeducacional, prendem-se à forma, à aparência. Conforme extensamente criticado na literatura, ainda parece haver uma transposição acrítica do modelo clínico para o contexto educativo o que se deve, em muitos casos, à formação inicial dos psicólogos: “eu vejo que o atendimento psicopedagógico no contexto de curso superior ainda tem que ser aprimorado muito porque nós psicólogos, pelo menos quando eu fiz a minha graduação, não recebi esse preparo... atuando como psicopedagoga, eu tirei da minha experiência de consultório” (SP1-DF).

Na sequência, outra ação frequente é a assessoria dos psicólogos escolares ao processo de ensino e de aprendizagem, a qual se dá principalmente por meio de orientações pontuais aos docentes e coordenadores de curso sobre como lidar com problemáticas ligadas aos alunos.

Nessas situações, os profissionais buscam fazer indicações aos professores que os auxiliem a promover a aprendizagem do aluno, a melhorar sua integração e o seu rendimento, seja por meio de alterações metodológicas e curriculares ou associadas ao relacionamento interpessoal. O apoio à promoção das práticas de ensino e à aprendizagem também já acontece na forma de atividades específicas com o grupo de professores da instituição, especialmente por ocasião da recepção aos novos colaboradores. Nessas ocasiões, a instituição, por meio do Serviço de Psicologia, cria uma estratégia coletiva de acolher os docentes, apresentar-lhes os objetivos, expectativas e serviços existentes na IES, além de discutir suas funções.

Ainda no contexto das ações emergentes, destaca-se a assessoria dos psicólogos escolares a outros órgãos e serviços da própria instituição, conforme vem sendo apontado como pertinente para a atuação da Psicologia Escolar e em específico no contexto da Educação Superior (Marinho-Araújo, 2009a; Oliveira, Marinho-Araújo & Almeida, 2010a, 2010b, 2011). Segundo os participantes, esta assessoria tem se dado por meio da participação no processo de seleção de novos colaboradores, tanto de professores quanto de funcionários, ocasiões em que os psicólogos escolares têm sido convidados a avaliar o perfil dos candidatos à luz de aspectos pedagógicos e relacionais. Outra forma de assessoria aos órgãos de gestão refere-se à participação em instâncias de deliberação com o objetivo de apresentar e discutir indicadores de rendimento e sucesso acadêmico que auxiliem os gestores em suas decisões.

Também entre as práticas emergentes, destaca-se o envolvimento dos psicólogos escolares com as políticas institucionais, especificamente com proposições relacionadas ao apoio aos estudantes. Acerca desse eixo de intervenção, Martínez (2007) já teve oportunidade de evidenciar a especificidade do papel dos psicólogos escolares em todo o processo de análise, implementação e acompanhamento de políticas públicas nos contextos educativos.

Em relação ao *público alvo* do trabalho dos psicólogos escolares, identificou-se que está essencialmente direcionado para os alunos, havendo intervenções com os professores, os funcionários ou até os pais quando a intervenção com o aluno aponta a necessidade de orientá-los sobre como entender o problema do aluno e como agir. Dessa maneira, o apoio aos professores decorre da dificuldade que os alunos têm e na maioria das vezes não é algo direcionado e planejado para eles, para o seu desenvolvimento, qualificação e bem-estar. Conforme relatam Campos e Jucá (2003), Neves (2001), Neves e Almeida (2003) e Yazlle (1997), na trajetória da Psicologia Escolar a ênfase sobre o aluno é bastante frequente; entretanto, profissionais têm modificado essa ênfase construindo uma atuação mais ampliada no que se refere à compreensão dos fatores envolvidos no cotidiano escolar e aos participantes que o produzem – para além daqueles atribuídos ao aluno.

Esse é, na verdade, um dos desafios à Psicologia Escolar: não desconsiderar aspectos contextuais, institucionais, políticos, éticos, sociais, econômicos e relacionais que se interpenetram e dão forma à realidade, mesmo diante dos argumentos e justificativas que, a todo momento, recaem sobre os discentes. Nesse sentido, um profissional expressa seu entendimento de que as

dificuldades apresentadas pelos alunos estão, também, relacionadas à instituição, às estratégias de ensino, às relações: “realmente estar olhando aquilo que o indivíduo está fazendo não como um sintoma de algo, ou como uma questão individual, mas que aquilo ali está dentro de um contexto” (SP3-DF).

Associado a essa ênfase em intervenções nas problemáticas vivenciadas pelos alunos, o *modelo de intervenção* que orienta o trabalho dos psicólogos escolares é essencialmente de caráter remediativo e individual. Dos sete participantes, um indicou realizar atividades individuais e coletivas e seis apontaram que o trabalho é prioritariamente individual. Ainda que façam menção a atividades em grupo como as formações com os representantes de turma e os grupos de desenvolvimento, elas não são as atividades centrais dos Serviços, o que faz com que os psicólogos escolares apontem a modalidade individual como a principal forma de realizarem o trabalho. Portanto, apesar de haver ações de natureza mais abrangentes que se estendem para outros atores e instâncias da instituição, do ponto de vista dos psicólogos escolares elas ainda estão sustentadas no atendimento individual.

Uma possível razão para esse entendimento decorre do fato de que os atendimentos aos alunos são realizados contínua e diariamente, enquanto outras ações como os grupos de formação, de desenvolvimento de habilidades e de orientação profissional acontecem duas ou três vezes no ano. Entretanto, a questão central não é a frequência com que realizam uma ou outra atividade, mas acima de tudo a concepção que têm sobre a contribuição da Psicologia Escolar para os alunos e para a instituição de forma geral: trata-se de sanar e resolver problemas individuais que têm reflexo no rendimento ou de potencializar recursos individuais, coletivos e institucionais que fomentem diferentes formas de conscientização e de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento criativo e da formação como cidadãos?

Nessa perspectiva e como já apontaram Guzzo, (1999, 2001), Maluf (2003), Martínez (2007, 2009), Marinho-Araújo (2009a) e Oliveira, Marinho-Araújo e Almeida (2010a, 2010b, 2011), a mudança de um enfoque individual para um coletivo e institucional não envolve apenas uma alteração na forma, na estrutura das atividades, mas, sobretudo na compreensão das contribuições diferenciadas que podem trazer à coletividade da IES e da sociedade.

A dificuldade relacionada à grande demanda por atendimento psicológico é recorrente na fala de alguns profissionais que relatam que como “a demanda está muito grande, né? então a gente, as nossas agendas vivem cheias, né? Então não dá. (...) Não atende todo mundo” (SP5-DF). Este modelo médico-clínico, prioritariamente centrado no atendimento e na orientação individual dos estudantes, já criticado na literatura em Psicologia Escolar, consome o foco dos profissionais sem, contudo, contribuir para que todos ou a maioria dos estudantes tenham o apoio dos Serviços de Psicologia. A impossibilidade de conseguir atender a demanda direcionada ao serviço é assim descrita por um psicólogo escolar: “cada um de nós atende em média 25, 26, deixa alguns horários para emergência ou para fazer outras atividades, inclusive para estudar os casos. Então, temos em

média, assim, cinquenta pessoas sendo atendidas constantemente, então você chama, leva em média oito semanas, nesse tempo a fila cresce de novo” (SP3-DF).

Na medida em que há dificuldade em vencer as listas de espera, alguns Serviços de Psicologia acabam optando por não divulgá-lo, por não publicizar sua existência e disponibilidade para oferecer apoio à comunidade acadêmica. Dos sete psicólogos participantes, dois mencionaram que não há divulgação do serviço em virtude da demanda contínua por atendimento e a impossibilidade de receber novos alunos.

Em relação às *facilidades e dificuldades* encontradas pelos psicólogos escolares tem-se alguns aspectos em comum entre os diferentes Serviços. Em relação aos pontos considerados facilitadores de seu trabalho, quatro profissionais indicam o apoio e reconhecimento da IES, especificamente dos diretores, o qual lhes dá um sentido de valorização do trabalho que realizam; na sequência, dois psicólogos mencionam a autonomia e liberdade que têm para propor ações e programas, ainda que esta autonomia não se estenda ao campo financeiro; há, também, uma menção ao incentivo que têm para que o Serviço de Psicologia se constitua como um espaço de estudo e de discussão científica.

Quanto aos aspectos que trazem dificuldades ao trabalho, três profissionais referem-se ao espaço físico, tanto por parecer um escritório ou não ter a vedação necessária para impedir a saída do som, quanto por não ser um espaço próprio do Serviço. Na sequência, sempre com duas referências por parte dos psicólogos escolares, comparecem como elementos dificultadores a falta de investimento financeiro, o reduzido número de profissionais, a divulgação pouco eficiente e a resistência e vergonha dos alunos em buscar ajuda. Por fim, mencionam a falta de clareza do papel do psicólogo escolar por parte da instituição e a ameaça de acabar com o Serviço, este último decorrente da não valorização do trabalho.

No que diz respeito às *modificações ou implementações* que consideram que poderiam ser feitas nos Serviços e em sua atuação, as indicações feitas pelos psicólogos escolares vão na direção de ampliar o campo de intervenção do Serviço, seja por meio da expansão física para outros *campi* seja através do trabalho mais frequente com outros atores institucionais, estes representando metade das indicações feitas pelos profissionais. Em relação às ações com os alunos, apontam que fariam mais palestras e encontros em grupo, implantariam o atendimento virtual para dar suporte aos cursos a distância e criariam um serviço de plantão para casos de emergência. Em relação à equipe pedagógica, referem que gostariam de consolidar o trabalho de formação com os professores, sensibilizá-los acerca das dificuldades dos alunos, abrir um canal de comunicação mais eficiente com a direção acadêmica e coordenações e oferecer suporte às assessorias pedagógicas dos cursos que são instâncias de auxílio à coordenação.

Tendo por base as atividades que realizam, as quais não mais se restringem a intervenções diretas com os alunos, e as indicações de mudança e ampliação que gostariam de fazer, percebe-se que os profissionais estão caminhando na direção de atuações mais abrangentes que, por vias

indiretas, repercutem na formação dos estudantes. Ou seja, estão investindo na promoção da qualidade da ação de outros atores envolvidos no processo educativo e que, conseqüentemente, repercutem na natureza do seu trabalho.

Apresentados os resultados relativos às entrevistas com os psicólogos escolares do Distrito Federal, passa-se agora à apresentação e discussão dos resultados decorrentes do acompanhamento da atuação de um profissional em uma IES também do DF. A ideia de assessorar um psicólogo surgiu da confluência de elementos como, por exemplo, contribuir para o aprimoramento da atuação de um psicólogo escolar e obter informações mais pormenorizadas acerca da intervenção e da constituição do perfil profissional em Psicologia Escolar. Buscava-se, assim, contribuir para a construção de uma atuação mais segura e sistematizada que desse conta de enfrentar com intencionalidade e pertinência os desafios, demandas e necessidades de uma Instituição de Educação Superior (Marinho-Araújo, 2009a).

A formação continuada como modalidade de acompanhamento da prática profissional não é a única possibilidade de favorecer o desenvolvimento do perfil; entretanto, é um *locus* eficaz para seu acompanhamento e construção por meio do estudo teórico-conceitual e da análise, discussão e reflexão sobre a experiência prática que vão se alimentando dialeticamente. Esta foi, portanto, a opção adotada neste trabalho. Para concretizar essas ideias, fez-se uma proposta a uma IES privada do Distrito Federal e ao psicólogo escolar que lá atuava .

A psicóloga escolar que participou desta etapa da pesquisa se formou no ano de 2002 e ao longo do curso Psi (como será identificada a participante neste trabalho) direcionou seu interesse para a área de Psicologia Organizacional, campo no qual teve oportunidade de realizar pesquisas e estágios. Fez especialização em Educação a Distância, em Administração em Recursos Humanos e Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Sua experiência profissional é prioritariamente na área organizacional, contexto no qual trabalhou em atividades relacionadas aos subsistemas de Recursos Humanos, em especial em Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) e em seleção de pessoas, além de pesquisas acadêmicas em educação a distância. Nos últimos cinco anos, ela atuava em uma organização privada de Educação Profissional, no Distrito Federal, que oferece cursos profissionalizantes de formação inicial e continuada e cursos técnicos de nível médio, com foco em atividades do segmento do comércio e serviços, turismo, saúde e de tecnologia de informação e da comunicação.

Psi trabalhava no setor de Educação Corporativa desta instituição, o qual era responsável pelo planejamento e coordenação de programas de formação estrategicamente delineados para o desenvolvimento, nos colaboradores, de competências alinhadas aos objetivos da organização. Mais do que treinamento ou qualificação dos colaboradores, práticas de educação corporativa estão relacionadas a atividades educacionais desenvolvida pelas empresas para torná-las mais competitivas.

Esta instituição na qual Psi trabalhava nos últimos anos é Mantenedora da IES na qual transcorreu sua experiência em Psicologia Escolar, foco do acompanhamento desta etapa da pesquisa. Em consonância com o perfil de sua Mantenedora, a instituição na qual Psi trabalha é uma faculdade privada, sem fins lucrativos, voltada para Educação Profissional em nível superior. A Faculdade foi criada em 2007, com duas unidades de funcionamento e com dois cursos superiores de tecnologia. Atualmente, conta com quatro cursos de graduação, onze cursos de pós-graduação *lato-sensu* e diversos cursos de extensão, nos quais atuam 70 docentes, 40 funcionários, atendendo mais de 1.500 alunos nos cursos matutino e noturno.

Conforme estava previsto no seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a Faculdade implantou no 2º semestre de 2008 o Núcleo de Apoio Psicológico o qual era composto e coordenado por uma psicóloga escolar. No 1º semestre de 2009, esta profissional se afastou da instituição, o que ocasionou a necessidade de contratação de outra psicóloga escolar. A IES realizou, sem sucesso, alguns processos seletivos, de forma que as ações desenvolvidas pelo núcleo ficaram suspensas até o 2º semestre de 2010, época em que a Direção Geral da Faculdade convidou Psi (que, até então, trabalhava no setor de Educação Corporativa da Mantenedora) para atuar como psicóloga escolar. Tendo aceitado o convite, a profissional em referência iniciou as atividades no núcleo e, após dois meses de atuação, foi lhe feito o convite para participar deste estudo, na forma de uma pesquisa-intervenção. Cumpre esclarecer que a pesquisadora deste estudo foi quem implantou o Serviço de Psicologia na IES em referência e que, por ocasião de sua saída, propôs e acordou com a instituição que quando o novo profissional fosse contratado lhe seria oferecido um acompanhamento em serviço.

Na ocasião em que foi feito o convite à Psi, os objetivos e estratégias de acompanhamento foram discutidos e acordados e, diante de sua concordância em participar da pesquisa, deu-se início, em setembro de 2010, à assessoria a um psicólogo escolar que atua em uma IES do Distrito Federal, conforme previsto na segunda etapa do estudo 1.

O processo de análise ocorreu por apreensão de zonas de sentido, conforme descrito no capítulo metodológico. Entendendo que as ações de Psi eram, igualmente, produtos de apropriações passadas e processos de transformação, tanto relativas ao contexto quanto a ela própria (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007), o objetivo da análise do memorial e dos encontros é apreender os sentidos subjetivos por ela construídos no curso do processo de inserção e atuação no contexto da Educação Superior. O desafio neste processo de análise é justamente o de integrar um conjunto de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que interagem na realidade investigada e que constroem singularmente os sentidos.

Em virtude da saída da psicóloga escolar dois meses após o início da pesquisa-intervenção, o memorial proposto não foi concluído na medida que não houve oportunidade para analisar seu conteúdo e os sentidos a ele relacionados, em conjunto com Psi. Dessa maneira, optou-se por utilizar o conteúdo do memorial para complementar e esclarecer sentidos partilhados nos

encontros, de forma que trechos do memorial aparecem ao longo dessa discussão corroborando os resultados. A análise dos encontros de discussão e reflexão, por sua vez, oportunizou a criação de três zonas de sentido: (a) Quem é o psicólogo escolar? Considerações sobre o perfil profissional; (b) O que e como fazer em Psicologia Escolar? Reflexões acerca da atuação; e (c) Formação continuada como recurso auxiliar à construção do perfil e da atuação em Psicologia Escolar.

As interlocuções medidas que transcorreram entre a psicóloga escolar e a pesquisadora durante os encontros e que sustentaram a construção de cada zona de sentido não estão apresentadas na íntegra tendo em vista que deixaria esta seção dos resultados bastante extensa. Para ilustrar e favorecer a compreensão do processo de apreensão dos sentidos a partir das trocas, interações e interlocuções fomentadas nos encontros, foram eleitas apenas algumas interlocuções. Na sequência, apresentam-se as sínteses interpretativas relacionadas aos sentidos circulados ao longo de todo o acompanhamento e que se associam à zona em análise. Feitos estes esclarecimentos, apresentam-se e discutem-se, a seguir, os principais resultados decorrentes do acompanhamento da profissional que atua em uma Instituição de Educação Superior do Distrito Federal.

A primeira zona de sentido construída a partir da análise dos encontros entre Psi e a pesquisadora refere-se ao perfil profissional, aos sentidos relacionados à construção da identidade de psicóloga escolar e as funções que lhe são atribuídas. A identidade profissional é, ao mesmo tempo, expressão da história de vida dos sujeitos, das suas necessidades, desejos, valores e projetos, bem como das características da profissão que tem um campo teórico, prático e social claramente definido e responsável por distingui-la de outras. Assim, a construção dessa identidade engloba tanto dimensões da vida pessoal e social dos sujeitos quanto da sua relação com a profissão, com os conhecimentos e as habilidades específicos da área, com os aportes ideológicos, teóricos e metodológicos que a embasam, com as expectativas sociais construídas em torno da profissão, etc.

Tanto as experiências objetivamente vividas pelo sujeito quanto os sentidos que atribuem a estas vivências são elementos importantes na construção da identidade profissional. Ela é, ao mesmo tempo, processo e resultado de configurações subjetivas que têm lugar na complexa rede de sentidos e significados gerados nos espaços relacionais, tanto os sociais como os de trabalho. Na medida em que é uma construção histórica e cultural, oportunizada pela inserção do sujeito nos mais variados contextos, a identidade profissional não pode ser assumida como única, definitiva ou eternamente idêntica. Muito pelo contrário, ela é dinâmica e constantemente revisitada pelo sujeito a partir da sua inserção em outros contextos, da vivência de novas experiências sociais e profissionais, da sua relação com o trabalho. A Tabela 13 traz os sentidos relacionados ao perfil do psicólogo escolar que circularam durante o acompanhamento das atividades de Psi.

Tabela 13*Zona de sentido 1: Quem é o psicólogo escolar? Considerações sobre o perfil profissional***INTERLOCUÇÕES MEDIDAS****Exemplo 1: Identidade do psicólogo escolar**

Pesq.: Então, Psi, relacionado com tudo isso que a gente está falando, pra você, quem é o psicólogo escolar?

Psi: A imagem que eu tenho, é a ideia do psicólogo que vai conseguir apoiar, antes eu acho que eu tinha mais essa ideia do apoio ao aluno e depois de tudo assim, da necessidade que eu vejo da preparação dos docentes e até do apoio ao docente, depois das nossas conversas, aí eu acho que fica bem mais claro pra mim que não é só um apoio ao aluno, que é uma preparação também, é um apoio ao docente e à coordenação, e um apoio na preparação...

Pesq.: Você acha que mudou a sua compreensão desde que você veio pra cá?

Psi: ... eu acho que sim que depois que eu vim pra cá essa imagem do trabalho maior com os docentes, eu imaginava que era um trabalho maior com os alunos e hoje eu acho que não, que é maior com a outra banda, com os docentes.

Exemplo 2: Importância de recursos e competências específicos à intervenção em Psicologia Escolar

Psi: Eu não entro, a professora G. vai entrar em sala de aula pra conversar com os docentes do 1º semestre, eu não entraria, eu não entraria. Dar aula pra docente de dentro da instituição eu dou, ambientação para novos docentes, treinar docente pra dar aula dentro da instituição eu dou, mas aqui dentro não.

Pesq.: Aqui dentro onde você fala?

Psi: Aqui na Faculdade.

Pesq.: Por que você diz isso?

Psi: Por quê? Aqui na faculdade dar um curso pros docentes ou coisa assim? Porque eu não conheço eles, não conheço eles e conheço pouco da didática utilizada aqui por deles. Eu acho que quando eu for aprender um pouquinho mais disso, as coisas vão se assemelhar, porque também é para todos né, não é tão diferente, mas tem as suas especificidades, com certeza. Então eu não arriscaria fazer o que a professora G. vai fazer...

Pesq.: Você ainda não se sente preparada?

Psi: Isso, não, agora não. Então se eu tivesse, eu acho, mais experiência, se eu soubesse quais são as dificuldades que esse aluno de 1º semestre passa, o que especificamente esse docente faz pra que faça o aluno se sentir daquele jeito, que que ele fala, mais ou menos a gente sabe, mas realmente não sabe, e como é que eu vou chegar em sala de aula e dizer pra ele?... então eu acho que tem que ter esse conhecimento da prática.

Tabela 13 (continuação)

| Sentidos circulados: |
|--|
| reflexões e problematizações acerca da identidade e do papel do psicólogo escolar, bem como dos recursos, habilidades e competências que o sustentam, desencadeadas pela inserção e análise do contexto profissional |
| SÍNTESE INTERPRETATIVA - ZONA DE SENTIDO 1 |
| 1. Reflete sobre quem é o psicólogo escolar, seu papel e o que ele faz a partir das demandas recebidas e das ações que realiza. |
| 2. Compreende que o psicólogo escolar trabalha com os diferentes atores e se preocupa com as relações, o clima organizacional, a satisfação e a motivação, além da profissionalização dos estudantes. |
| 3. Reflete sobre o atendimento individual e compreende que a identidade do psicólogo escolar não é dada pelo tipo de atividade que realiza, mas pela concepção e objetivo que a orienta. |
| 4. Privilegia ações mais duradouras e de corresponsabilização em detrimento de ações pontuais e de caráter informativo |
| 5. Constata representação idealizada/mágica dos atores (coordenadores) sobre o psicólogo escolar. |
| 6. Percebe importância do próprio psicólogo escolar e dos demais atores institucionais terem clareza de suas funções específicas e compartilhadas. |
| 7. Reflete e expressa sua concepção sobre o papel da educação na redução das desigualdades sociais. |
| 8. Problematisa o fato da educação profissional se focar na preparação técnica sem se preocupar com o desenvolvimento relacional. |
| 9. Percebe algumas semelhanças e especificidades entre a Psicologia Organizacional e a Psicologia Escolar. |
| 10. Aponta experiência profissional anterior como elemento que auxilia no desenvolvimento do perfil. |
| 11. Expressa consciência dos recursos e competências que tem e que auxiliam sua atuação profissional, além de demonstrar postura crítica frente às suas características pessoais. |
| 12. Descreve os recursos que entende como necessários ao psicólogo escolar. |
| 13. Aponta especificidade do conhecimento psicológico e elementos para compor o perfil do psicólogo que irá atuar na Comissão Própria de Avaliação. |

De maneira geral, pode-se dizer que a entrada de Psi no novo contexto de trabalho, ou seja, na Faculdade, foi o grande mote para desencadear a circulação dos sentidos relacionados à identidade e ao papel de psicóloga escolar. Conforme relatado anteriormente, a formação inicial e continuada e a experiência profissional de Psi eram, até então, prioritariamente na área

organizacional, sendo que antes de ingressar na Faculdade ela não havia tido nenhuma vivência em Psicologia Escolar. Dessa forma, a inserção em um novo contexto com características, dinâmica, expectativas e atribuições diferenciadas daquelas no qual atuava foi elemento desencadeador de reflexões e problematizações acerca da sua identidade.

Tanto as demandas que lhe eram direcionadas quanto as ações que realizava serviram como elementos mobilizadores da reflexão acerca do seu papel como psicóloga escolar, como fica explícito em um trecho extraído do memorial por ela realizado: *“Algumas dessas demandas me espantavam... uma vez um coordenador de curso me chamou para dizer que um docente pediu que a turma se dividisse em grupos e dois alunos não conseguiram se inserir em nenhum dos grupos. Ai eles queriam que a psicóloga fosse na sala para conseguir colocar essas duas pessoas em grupos!!!! Confesso que me espantei com o pedido... Mas não me passou pela cabeça em nenhum momento que eu precisasse entrar em sala para dividir o grupo. Não acho que isso seja papel de um psicólogo escolar”*. Vê-se, assim, que a inserção no contexto profissional teve o potencial de desencadear questionamentos e reflexões acerca das suas funções e daquilo que lhe compete; todavia, a simples inserção, desprovida de análise, pouco contribuiu para a construção de uma atuação mais competente e coerente com a realidade da instituição.

É a postura crítica e permanentemente reflexiva acerca da sua atuação que irá subsidiar a construção e reformulação das suas intervenções à luz da articulação dialética entre suas convicções e características pessoais, dos conhecimentos teóricos e técnicos da área e das necessidades e expectativas da instituição e dos sujeitos. Dessa maneira, as indicações de Psi de que se espantou com a demanda que recebeu, de que questionou a pertinência de sua própria ação, associadas à apropriação dos fundamentos em Psicologia Escolar, apontam que esta atitude crítica e reflexiva é fundamental no processo de construção da identidade do psicólogo escolar. Conforme já relatado por Marinho-Araújo e Almeida (2005a, 2005b), a ação reflexiva como estratégia para analisar, compreender e planejar intervenções é elemento fundamental na construção do papel do psicólogo escolar, pois ela possibilita ao profissional ampliar seu entendimento da situação, tomar uma decisão e agir com coerência e pertinência.

Os resultados do acompanhamento apontam que Psi percebe as vantagens de trabalhar com uma perspectiva preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar e tenta concretizá-las em sua prática. Nesta direção, apontou em seu memorial que o *“meu trabalho maior ou o primeiro grande trabalho deveria ser com os docentes e coordenação... precisavam ter mais habilidades em lidar com os alunos, em identificar focos de possíveis problemas de relacionamento, identificar alunos desmotivados e saber orientá-los... Não veria problemas algum em atender individualmente os alunos, mas não achava que essa era uma ação conveniente para a instituição”*.

A ideia do psicólogo escolar como profissional convocado para tratar de problemas não era compartilhada por Psi; ao contrário, ela mostrava-se inclinada para atuações mais abrangentes, de natureza preventiva e extensivas aos diferentes atores, como tem sido indicado em produções da

área (Araújo & Almeida, 2003; Guzzo, 2001, 2003; Maluf, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Martínez, 2005, 2007; Oliveira & Marinho-Araújo, no prelo; Oliveira, Marinho-Araújo & Almeida, 2010a, 2010b).

A opção por ações de natureza preventiva fica evidente em outros relatos e ações de Psi. Por exemplo, diante do pedido da direção da Faculdade para que fizesse palestras nas turmas sobre *bullying*, tendo em vista as constantes queixas dos docentes acerca do modo desrespeitoso e agressivo de tratamento entre os alunos, Psi sugeriu que a Faculdade criasse uma campanha de relacionamento interpessoal que fosse extensiva a todas as turmas e espaços relacionais da instituição. Propôs à direção da IES que a campanha tratasse não apenas de questões de relacionamento interpessoal na Faculdade, mas também no trabalho e na vida como um todo. *“Sendo assim, foi elaborada a campanha “Cultive relacionamentos saudáveis”, que trataria de temas como relacionamento no local de trabalho, negociação, bullying, acolhimento, preconceito, entre outros”*. Esta fala de Psi em um dos encontros expressa opção por situações de aprendizagem que possam ser incorporadas às práticas cotidianas em vez de ações pontuais e delimitadas no tempo e no espaço. Entretanto, em decorrência da diminuição de demandas relativas ao relacionamento entre os alunos e das prioridades da instituição com outras ações emergenciais, a direção da Faculdade recomendou que a campanha fosse implantada no semestre seguinte. Esse fato suscitou em Psi questionamentos acerca do fato da instituição desencadear intervenções remediativas para resolver problemas já instalados, sendo que em um dos encontros comentou que *“não precisamos esperar ter problemas de relacionamento para fazermos a campanha, acho que ela deve ser preventiva”*.

Privilegiar ações preventivas e ampliadas a toda a instituição está em consonância com os apontamentos reiterados da literatura brasileira acerca da pertinência dos psicólogos escolares desenvolverem trabalhos que se desloquem do foco no problema e que envolvam a globalidade da instituição em uma perspectiva de promoção do desenvolvimento individual, coletivo e institucional. Sem pretender chegar a respostas conclusivas, mas levantar hipóteses acerca dos fatores que podem estar contribuindo para a modificação desse quadro, supõe-se que algumas alterações nas ênfases dos cursos em Psicologia estejam ocorrendo. Uma delas é o maior destaque a um trabalho coletivo e de viés institucional que não se prende ao indivíduo isolado do contexto; outra, é a aposta em uma leitura mais ampla e abrangente da realidade institucional; ou, ainda, o investimento em ações preventivas e de promoção do desenvolvimento individual e institucional em detrimento de práticas curativas e terapêuticas. A ênfase no modelo individual de intervenção baseado em procedimentos curativos que por muito tempo foi característica da formação inicial em Psicologia, conforme destacaram Conoley e Gutkin (1995) e Guzzo (1999a), pode estar sendo alterada de forma que atuações descentradas dos problemas apresentados pelos alunos já se fazem presentes nos espaços educativos.

Por sua vez, optar por intervenções preventivas e investir no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos requer adotar uma abordagem teórica do desenvolvimento humano que é a base da Psicologia Escolar (Guzzo, 1996, 2001). O eixo norteador das pesquisas e intervenções na área é, essencialmente, a promoção de variadas oportunidades de aprendizagem que tenham como objetivo potencializar o desenvolvimento de múltiplas competências, habilidades e maneiras de ser e estar no mundo. No caso da Educação Superior é de especial relevância que o psicólogo escolar tenha clareza e apropriação do desenvolvimento psicológico humano, em especial do sujeito adulto (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira & Marinho-Araújo, no prelo). Este é, entretanto, um aspecto lacunar na intervenção de Psi que não privilegia em suas ações a promoção do desenvolvimento humano.

A escolha por trabalhar com o corpo docente é reiterada na literatura em Psicologia Escolar; todavia, a opção de Psi não se ancora na ideia de favorecer o desenvolvimento dos professores como mediadores principais do aprendizado e da formação dos estudantes, mas como profissionais que devem ter compromisso e autonomia em solucionar problemas que surgem no exercício da sua prática profissional. Os sentidos relacionados ao trabalho com a equipe pedagógica não evidenciam a intenção, por parte de Psi, de que o trabalho do psicólogo escolar deva ser o de contribuir para que o professor perceba que os problemas de aprendizagem ou de comportamento se fomentam nas relações e que múltiplos fatores estão envolvidos na sua configuração.

Por exemplo, em relação ao pedido para que realizasse a divisão dos grupos, conforme descrito anteriormente, a ação de Psi foi a de orientar o coordenador para que este conversasse com o professor dando-lhe indicações de como conduzir a discussão com a turma e apontando alternativas para dividir os grupos. Uma das características dessa ação é que ela tem um caráter normativo e informativo, ou seja, diz ao professor como fazer e não o impele a refletir, entender as questões envolvidas, compreender o seu próprio papel na configuração do problema e no encaminhamento do mesmo. As orientações dadas pela psicóloga escolar em casos como estes se aproximam mais de padrões pré-determinados acerca de como se espera que o professor aja para minimizar o surgimento de problemas. Diferentemente, defende-se que o psicólogo escolar deva ser agente potencialmente capaz de favorecer o desenvolvimento, tanto dos estudantes quanto dos professores, optando por processos de conscientização destes últimos acerca da possibilidade de transformar os problemas acadêmicos nas relações, de construir outras estratégias pedagógicas e metodológicas que possam otimizar o aprendizado, de optar por planejamentos direcionados à necessidade dos alunos. Ou seja, contribuir para que entendam que o processo de ensino e aprendizagem é essencialmente relacional e que a relação professor-aluno é o seu grande motor.

Se, por um longo tempo, os estudos e pesquisas apontaram para a indefinição do papel do psicólogo escolar em decorrência da inconsistência na formação na área, da incoerência teórica-prática percebida na atuação dos profissionais e da adoção de um modelo clínico-terapêutico de intervenção, o acompanhamento da atuação desta psicóloga escolar sinaliza algumas alterações e

avanços nesse quadro. Os resultados relativos ao acompanhamento de Psi indicam que parece estar claro para ela que não é papel do psicólogo escolar atender exclusivamente os alunos, principalmente se este atendimento tiver caráter clínico-terapêutico. A esse respeito registrou em seu memorial que *“estive incomodada com o fato de alguns atendimentos com alunos demorarem muito tempo e os alunos quererem tratar de questões pessoais, o que tornava o acompanhamento quase um atendimento psicoterápico”*.

Contudo, analisando outras ocasiões nas quais a prática de atender os alunos foi ponto de reflexão nos encontros, constata-se que o maior sentido que justifica, para Psi, não realizar atendimento individual é a incapacidade de responder a todos os pedidos de apoio dessa natureza, conforme exemplificado no diálogo a seguir:

Psi: Eu acho que é válido, é importante, porque é uma demanda grande da coordenação, é uma demanda dos alunos que a gente vê na fala dos alunos, mas tem que saber ter essa condução de que não é um atendimento clínico e que eu também não acho que deva ser uma coisa permanente... que esse acompanhamento seja de diagnóstico pra um encaminhamento.

Pesq.: Você estava dizendo “eu estou com três casos”, eu não sei se você está achando muito ou pouco.

Psi: Não, eu tô achando que não cabe mais muito, eu já acho, eu tô achando muito pela quantidade de coisas. Se a gente tivesse, né, fazendo só isso e uma outra ação, dava pra levar mais.

Pesq.: Então, mas talvez a gente precise mudar um pouquinho o foco, a compreensão da situação...

Observa-se, assim, que o motivo para Psi negar o apoio individual estava relacionado ao tamanho da demanda e ao fato de não conseguir atender a todos os alunos com qualidade. Por outro lado, o argumento da Psicologia Escolar contemporânea para não privilegiar o apoio individualizado aos estudantes que queixam (ou sobre os quais se queixam) de dificuldades é de que os problemas vivenciados nas trajetórias acadêmicas não se reduzem ao indivíduo, a causas exclusivamente associadas ao estudante, mas, sobretudo, pela influência de questões relacionais, pedagógicas, institucionais e políticas (Araújo, 2003; Machado, 2000; Marinho-Araújo & Almeida, 2003; Neves, 2003, 2005). O sentido que embasa o posicionamento de Psi está pouco vinculado a uma concepção de que os problemas são forjados coletivamente, mediante a influência de fatores relacionados aos indivíduos, alunos ou professores, às propostas curriculares, às práticas pedagógicas, à dinâmica institucional e suas políticas.

Diante dos sentidos circulados ao longo dos encontros entre Psi e a pesquisadora, reitera-se que a identidade profissional emerge de um processo histórico que resulta das vivências pessoais do psicólogo, suas relações sociais e profissionais, sua formação e a especificidade da sua área de conhecimento e do seu trabalho. Dessa forma, a identidade deve pautar-se no reconhecimento da especificidade exigida pelo contexto educativo e pelas competências necessárias ao exercício de

sua prática (Le Boterf, 2003; Marinho-Araújo, 2004, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2005). Nessa direção, destacam-se alguns sentidos que circularam no que tange às competências importantes e desejáveis à construção do perfil do psicólogo escolar.

Ressalta-se, inicialmente, que ao perspectivar seu ingresso na Faculdade, Psi enveredou por um processo de apreciação das ações que poderia desenvolver com segurança e daquelas que precisaria buscar apoio. As ações que considerava possíveis implementar e dar início ao seu trabalho referiam-se àquelas que realizava no contexto organizacional e que considerava pertinentes ao espaço educativo. Tendo em vista sua experiência profissional anterior no contexto organizacional e as informações que lhe foram dadas na ocasião do convite para trabalhar na IES, Psi percebeu que poderia se respaldar em algumas de suas competências para iniciar as atividades na Faculdade. Dessa forma, ao considerar sua inserção no novo contexto profissional, especificamente em um no qual não tinha se especializado e não tinha experiência prévia, Psi recorreu à sua vivência anterior, aos saberes previamente construídos, aos conhecimentos incorporados, às habilidades que desenvolvia com satisfação.

Acerca desse movimento da psicóloga escolar em se respaldar no conhecimento e experiência anterior como estratégia para auxiliá-la na construção das novas intervenções, importa destacar dois aspectos. O primeiro aspecto está relacionado ao fato de que ao se deparar com o desafio de atuar em um contexto pouco conhecido, Psi não se prendeu ao “não saber”, ou seja, às competências e conhecimentos que percebia não ter satisfatoriamente desenvolvidos para a concretização de seu trabalho como psicóloga escolar. Ao contrário, buscou suporte naquelas habilidades que tinha domínio e que lhe davam segurança.

A esse respeito Psi registrou em seu memorial que *“Assim que tive a proposta de vir para a Faculdade sabia que teriam atividades em que eu teria mais facilidade em trabalhar e outras que eu teria que iniciar estudos. As primeiras atividades são aquelas que possuem interface com a área organizacional, que são relacionadas à análise de currículos de alunos, a realização de um banco de talentos, à orientação dos alunos com relação à postura profissional, conduta em entrevistas”*. Os recursos subjetivos que o profissional dispõe são essenciais para lhe habilitar a enfrentar novas situações com intencionalidade e segurança (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2003).

O segundo aspecto a destacar é a iniciativa em procurar auxílio para a construção do seu papel e atividades mediante o reconhecimento de que o novo contexto requeria um profissional com recursos e competências diferenciadas. A falta de preparo técnico, de conhecimentos e habilidades especificamente voltadas à Psicologia Escolar é uma queixa recorrente entre os psicólogos escolares que a apontam como principal dificuldade à sua atuação (Almeida, 1999; Araújo, 2003; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002). Esta falta foi sentida por Psi que, ao se deparar com o desafio de ser psicóloga escolar, se viu confrontada com a ausência de conhecimentos e competências específicas que a permitissem atuar com segurança. O exemplo 2 da Tabela 13 anteriormente apresentada ilustra uma situação na qual Psi não se sentia segura para

conduzir uma atividade com os docentes por desconhecer a realidade de trabalho deles, suas dificuldades e necessidades.

Neste exemplo apresentado, mais do que conhecer a realidade da instituição na qual trabalhava, especificamente, Psi também não tinha informações e conhecimentos acerca da dinâmica de uma instituição educativa que tem particularidades diferenciadas de instituições de outra natureza. Tanto o conhecimento da IES em que se está inserido, sua dinâmica, hierarquias, procedimentos, relações é um elemento importante na composição da atuação do psicólogo escolar, como também a clareza acerca das funções, objetivos e processos que são próprios das Instituições de Educação Superior e que a distinguem de outros espaços educativos.

Observa-se, assim, que as indicações constantemente reiteradas na literatura brasileira acerca da importância do psicólogo escolar ter consciência da especificidade da sua identidade, a qual é dada por um conjunto de recursos e competências que o habilitam a agir com intencionalidade, segurança e eficiência, é elemento basilar na construção do perfil e da atuação em Psicologia Escolar (Marinho-Araújo, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2005). Se, inicialmente, o fato de Psi recuperar seus saberes e competências desenvolvidas no seio do contexto organizacional pode parecer inadequado, por outro, tal recuperação é possível se for levado em conta que a Psicologia Escolar não se define em função de um campo específico de saberes, mas pela configuração de um campo de atuação profissional que recorre a um conjunto de conhecimentos, práticas e saberes organizados pela ciência psicológica.

Conforme lembra Martínez (2007), o arcabouço do qual o psicólogo escolar se utiliza é determinado pelas tarefas que realiza e pela concepção que tem dos elementos envolvidos na configuração dos desafios e problemas com que se depara, independente da área da Psicologia em que esses saberes tenham sido elaborados. Dessa maneira, é plausível e até esperado que o psicólogo escolar recorra, de forma lúcida e intencional, a conhecimentos originalmente produzidos em outras áreas. Além do mais, considera-se possível que psicólogos recém formados ou mesmo profissionais especializados e com experiência em áreas específicas da Psicologia possam vir a ser psicólogos escolares, desde que os conhecimentos teóricos e técnicos, os saberes práticos, as convicções ideológicas e políticas aos quais se filiam sejam usados como suporte consciente para a construção de competências específicas para a atuação em Psicologia Escolar.

A especificidade da identidade do psicólogo escolar se configura a partir de um conjunto variado de recursos e competências desenvolvidos, apropriados e erguidos ao longo da sua trajetória e vivências pessoais, sociais, acadêmicas e profissionais. Nessa direção, a constituição da identidade do psicólogo escolar não é um processo linear que se forja exclusivamente pela apropriação dos conhecimentos produzidos pela própria Psicologia Escolar, mas, também, pela mobilização, integração, reinterpretção e reconstrução de conceitos, temas, ações originalmente advindos de outras áreas. Sendo assim, entende-se que a especificidade da atuação em Psicologia Escolar pode ser construída pela imersão em espaços formativos e profissionais e, também, pela

habilidade do psicólogo de base generalista ou específica em recuperar com criticidade, consciência, intencionalidade e pertinência as bases teóricas e metodológicas capazes de promover as transformações que o contexto educativo exige.

Apresentados os resultados relativos à construção do perfil profissional, passa-se aos sentidos associados à atuação em Psicologia escolar, descritos na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14

Zona de sentido 2: O que e como fazer em Psicologia Escolar? Considerações acerca das possibilidades de intervenção

INTERLOCUÇÕES MEDIADAS

Exemplo 1: Avaliação Institucional

Pesq.: Como é que foi a sua chegada na CPA, como você entendeu a sua função e a sua contribuição?

Psi: Quando eu cheguei, eu nem conhecia na verdade a CPA, nem sabia o que era uma CPA né, não tinha conhecimento muito de faculdade, mas a F. veio conversar comigo e disse que queria que a CPA tivesse um psicólogo... eu achei que era adequado porque eu participei de pesquisas... avaliação de programas de educação, então achei adequado... Achei tranquilo.

Pesq.: E o lugar de presidente, de coordenação da CPA, faz algum sentido?

Psi: Como presidente você consegue estar mais atuante e orientar melhor as ações da CPA, eu acho que é válido nesse sentido... Mas eu acho que o psicólogo tem muito a contribuir, a gente tem avaliação de percepção, a gente tem questionários, a gente tem testes, a gente tem toda a psicometria que com apoio aí né que com a base da Psicologia Escolar a gente tem condições de fazer bem uma avaliação, eu acho que nesse sentido sim.

Pesq.: ... eu diria que nós temos ainda muito subsídio pra discutir o que constitui um processo avaliativo.... discutir com essa instituição e seus diferentes atores qual é a função da avaliação, pra que que a gente está fazendo, o que a gente se propõe, onde quer chegar, e muito nessa ideia de rever, de avaliar o processo, as escolhas, como as coisas aconteceram, numa perspectiva de poder transformar, sempre na ideia de transformação

Psi: Sim, claro, pra que que você avalia né.... eu não sei realmente né, agora com essa avaliação é que eu vou conseguir perceber como que a instituição recebe a CPA... inclusive quando eu estava ali escrevendo o e-mail pros coordenadores, eu escrevi que ‘gostaria de pedir o apoio de vocês porque é muito importante e queria que vocês percebessem a importância de ter feedback sobre os nossos cursos, sobre os nossos docentes’, aí eu apaguei, sabe porquê? Porque eu não sei se eles percebem até com um certo receio a avaliação, eu não sei como é que eles veem.

Pesq.: ... é um dos espaços que nós psicólogos podemos contribuir na circulação das vozes, dos sentidos atribuídos à avaliação, do trabalho da CPA...

Tabela 14 (continuação)

Exemplo 2: Cultura institucional

Psi: Eu vejo que eu venho fazendo as coisas, só venho fazendo as coisas de última hora. Eu cheguei fazendo de última hora e continuo fazendo tudo de última hora.

Pesq.: E isso tem a ver com a sua organização e a do Núcleo ou é algo mais macro?

Psi: É, aqui na faculdade parece que já é assim instituído, você tem inúmeras ideias, e isso apareceu na reunião dos padrinhos... eles disseram exatamente a mesma coisa ... a faculdade ela tem uma vontade de inovar muito grande, de fazer coisas diferentes, mas só que acaba que ela fica meio que tropeçando nas próprias pernas sabe, aí começa a sair um monte de ação um monte de ação. Os técnicos não dão conta de fazer elas direitinho, com qualidade começo, meio e fim. Os alunos têm horas que já estão assim, assoberbados, é tanto trabalho, é tanta ação, é tanto seminário, é tanto workshop, e os padrinhos trouxeram exatamente isso!... É muito interessante algumas coisas que a gente percebe ali na sala e eles trazendo, é bom que dá pra desenhar direitinho né as nossas ações... Então isso meio que já virou cultura aqui e você nem é tão bem visto se você fala uma coisa dessa...

Pesq.: Então não é só no seu trabalho?

Psi: Eu acho que é um pouco disso que a gente falou, que é uma questão que é algo que é de gestão. E acaba que cria um clima e uma cultura, cria uma cultura na empresa de que isso é o que está dando certo... Mas acho que pode ter alguma coisa de gestão mesmo, de intervenção na gestão.

Exemplo 3: Trabalho de conscientização com a equipe pedagógica

Psi: Porque realmente tinha coisa que não deveria passar da coordenação, não precisava passar da coordenação.... o professor fulano era docente e virou coordenador de uma hora pra outra, são docentes que são tirados de sala de aula pra virar coordenador porque aparentemente tem o perfil de coordenador, mas tem toda uma formação que às vezes ele realmente não tem dimensão. Eu tenho noção disso né e sei que eles precisam ser orientados, que eu preciso conseguir definir o papel né de como essas coisas vão acontecer e que preciso passar isso pra eles né.

Pesq.: Você está falando e eu estou me remetendo a uma função importantíssima do psicólogo escolar que é trabalhar em prol da conscientização dos papéis e das responsabilidades de cada um...a gente tem que de alguma forma contribuir pra isso, pra essa conscientização...

Psi: Pois é, você está falando e eu tô lembrando que eu fiquei com vontade de dizer pra ele 'professor, mas era bem bom mesmo que você participasse pra vê se você já aprendia pra quando acontecesse com você' (risos).

Pesq.: Mas você pode usar isso como uma estratégia mesmo pra favorecer

Psi: É, eu acho que de uma forma delicada eu até posso dizer. Eu vou responder o e-mail, eu não ia, mas eu vou responder de outra forma, dizer 'professor se você quiser participar eu acho que é uma boa, casos como esse podem aparecer em qualquer curso e aí a gente já tem uma questão discutida'.

Tabela 14 (continuação)

| Sentidos circulados: | |
|--|--|
| experiências, ações, questionamentos e ideias relacionadas à atuação do psicólogo escolar. | |
| SÍNTESE INTERPRETATIVA - ZONA DE SENTIDO 2 | |
| 1. | Indica possíveis ações a serem realizadas pelo psicólogo escolar na IES. |
| 2. | Expressa compreensão de que as intervenções individuais não devem se basear em um modelo clínico-terapêutico. |
| 3. | Aceita (não nega) o atendimento individualizado ao estudante como parte do trabalho do psicólogo escolar, mas entende que não é possível atender com qualidade todas as demandas individualizadas. |
| 4. | Percebe que o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais não se restringe às adequações técnicas, sendo relevante dar suporte à equipe pedagógica. |
| 5. | Demonstra consciência e vinculação à perspectiva preventiva e coletiva de atuação. |
| 6. | Manifesta a importância de conhecer as necessidades e dinâmica dos sujeitos, da instituição, apontando para a pertinência do Mapeamento Institucional. |
| 7. | Faz análise de um padrão (cultura) institucional e reconhece elementos instituídos e cristalizados. |
| 8. | Reconhece a necessidade de intervir junto à equipe pedagógica como forma de auxiliá-los na sua atuação profissional. |
| 9. | Inclui outros atores institucionais em suas ações e corresponsabiliza a equipe pedagógica na intervenção às dificuldades identificadas. |
| 10. | Sente necessidade de estruturar o serviço, estabelecer procedimentos e responsabilidades dos atores: entende que o encaminhamento de uma demanda ao psicólogo escolar deve ser precedido de tentativas por parte da equipe pedagógica. |
| 11. | Manifesta angústia, seguida da necessidade de estruturar o serviço por meio da definição de prioridades de intervenção, em razão da quantidade e diversidade de ações que realiza. |
| 12. | Ressalta importância dos atores conhecerem os procedimentos institucionais que podem ser adotados em situações de emergência. |
| 13. | Reconhece necessidade de conhecer as representações/concepções dos atores para orientar suas ações. |
| 14. | Realiza estudo da legislação brasileira e das experiências de outras IES para se apropriar de um possível eixo de intervenção em Psicologia Escolar (avaliação institucional). |
| 15. | Utiliza a observação como recurso auxiliar à atuação. |

Conforme sintetiza a Tabela 14, os sentidos mobilizados durante o acompanhamento de Psi em relação à atuação em Psicologia Escolar apontam para uma multiplicidade de possibilidades que, de forma geral, se ancoram na opção por uma abordagem preventiva e institucional, já

evidenciada nos sentidos associados ao perfil profissional. De forma coerente com o que pensava ser mais adequado à atuação do psicólogo escolar, Psi desenvolvia ações que privilegiavam um trabalho com os diferentes atores da Faculdade, como será apresentado a seguir.

Em relação a ações mais clássicas como o atendimento aos estudantes, a psicóloga escolar entendia que ele não deveria ser eleito de forma prioritária, por alguns motivos. Primeiro, porque eram muitas e onerariam o trabalho do profissional que não teria tempo de atender a todas com qualidade, especialmente por ter outras ações a desenvolver. Segundo, porque não achava que tal ação traria muitas contribuições à instituição, uma vez que se restringiria a poucos alunos. Terceiro, por entender que seria mais pertinente ações que auxiliassem a equipe pedagógica a desenvolver habilidades para lidar com as dificuldades que surgem.

É interessante destacar que apesar do acompanhamento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares ser uma das funções mais tradicionais do psicólogo na educação, a psicóloga escolar não entendia que o atendimento aos alunos deveria ser uma ação prioritária. Psi não negava que pudesse oferecer apoio individual a alguns alunos, desde que não adquirissem um viés clínico. Com o decorrer dos atendimentos e das reflexões oportunizadas pelo estudo das produções em Psicologia Escolar e pela discussão com a pesquisadora, Psi concluiu que não era o fato de atender o aluno individualmente que iria configurar sua ação como de natureza clínica, mas sim a concepção e os objetivos que a orientavam.

A partir das interlocuções, novos sentidos foram atribuídos ao atendimento aos alunos contribuindo para que Psi o compreendesse de outra forma: como uma oportunidade de conhecer melhor a realidade da IES, o perfil e necessidades dos alunos, uma maneira de se aproximar e trabalhar com os professores, além de um modo de obter informações que poderiam sustentar outras ações em Psicologia Escolar. A interlocução a seguir exemplifica os sentidos que Psi atribuiu às ações de apoio aos alunos com dificuldades:

Pesq.: Mas nesse contexto e nessas condições, e não sendo um trabalho terapêutico, o que você acha que pode ser a nossa contribuição?

Psi: Eu acho que tem vários benefícios, que é a discussão com o docente sobre os temas que acontecem em sala de aula então há um aprendizado do docente, como aquele caso do fulano em que o professor teve outra posição, outra postura, então essa ação com os docentes é um benefício que vem desse atendimento individual, esse atendimento individual também traz informação pra gente sobre outras ações que podem ser feitas na faculdade sobre dificuldades que os professores possam ter, que a coordenação possa ter, e tem o apoio individual à pessoa, isso não tem dúvida.

Em diferentes ocasiões, Psi comentava acerca da necessidade de ter mais informações sobre a Faculdade, seu dia-a-dia, os seus atores, as relações, ou seja, percebia a importância de conhecer melhor as necessidades dos sujeitos e a dinâmica da instituição para sustentar a sua intervenção. Para ela o psicólogo escolar “*tem que conhecer muito bem essa demanda desses*

alunos, o que eles estão fazendo, o que eles têm de dificuldade, como essas dificuldades refletem no dia-a-dia de sala de aula deles e no aprendizado, e conhecer mesmo essa dinâmica de sala de aula”.

Além dos mais, a partir das mediações da pesquisadora bem como de suas experiências e aprofundamentos teóricos, Psi começou a entender os atendimentos a estudantes como uma maneira de lhes oferecer apoio frente a queixa que apresentam e, também, como uma maneira de conhecer as relações entre professores e alunos, a dinâmica de sala de aula, as práticas pedagógicas que têm mais ou menos impacto nos estudantes, além de ser uma forma de obter informações sobre questões que possam ser objeto de intervenções específicas, coletivas e preventivas por parte do psicólogo escolar. Comentou que o importante é *“conseguir fazer atendimento e acompanhamento que seja benéfico não só para o aluno, mas para o docente e o coordenador”*, o que exige que o psicólogo escolar se articule e trabalhe em parceria com estes atores.

Assim, buscou envolver os membros da equipe pedagógica em alguns de seus procedimentos não se limitando à intervenção direta com os estudantes. Trabalhar em parceria com os professores e coordenadores na intervenção às queixas que são comumente direcionadas ao psicólogo escolar é um desdobramento da abordagem preventiva que busca auxiliar o corpo pedagógico na reflexão sobre a sua prática e na construção de alternativas pedagógicas e relacionais (Aguiar, 2000; Machado, 2000; Meira, 2000; Neves, 2001, 2005).

Ao defender um modelo de atuação preventivo e institucional não se pretende negar e evitar as intervenções a queixas e dificuldades particulares; a intenção é, sobretudo, a de privilegiar ações coletivas e mais abrangentes que, ao investirem na promoção das múltiplas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos, possam, entre as demais ações, igualmente abarcar estas queixas.

Já no âmbito das intervenções mais emergentes e conforme sinalizado anteriormente, Psi entendia que seu *“trabalho maior ou o primeiro grande trabalho deveria ser com os docentes e coordenação”*, mediante um apoio ao desenvolvimento de habilidades e competências que potencializassem seu exercício profissional. Nessa direção, desencadeou um movimento de incluir estes atores em suas ações, envolvendo-os nas decisões e encaminhamentos a serem tomados, enfim, corresponsabilizando-os. Diante de um pedido da coordenação e da direção para que atendesse um aluno que havia ameaçado de morte um colega de turma, Psi sugeriu que discutissem conjuntamente o caso de forma a tomar uma decisão compartilhada. Segundo ela, o mais relevante é esclarecerem a situação e definirem coletivamente as ações a serem tomadas: *“minha postura é juntar toda a equipe, se ali decide que eu vou conversar com o aluno não tem problemas porque a instituição já se posicionou”*.

Dessa maneira, no âmbito dos sentidos circulados a respeito da atuação do psicólogo escolar, um importante aspecto referiu-se ao fato de Psi desencadear um movimento de construir práticas de corresponsabilização por meio das quais os professores poderiam se apropriar de sua função e responsabilidade, as quais, por algum tempo, foram delegadas ao psicólogo ou a outros

profissionais que se ocupavam dos fenômenos educativos. Conforme já indicado em outros trabalhos, a participação ativa dos docentes na construção de alternativas para a superação das dificuldades encontradas é uma estratégia que contribui para o resgate ativo e dirigente do papel do professor (Facci, 2009; Meira, 2000; Neves, 2001; Neves & Almeida, 2003). Além do mais, trabalhar pela conscientização dos sujeitos institucionais como forma de promover sua compreensão e apropriação das responsabilidades que lhes compete é um importante eixo de intervenção do psicólogo escolar que tem como meta a modificação das práticas e o desenvolvimento dos sujeitos (Oliveira, Marinho-Araújo & Almeida, 2010a; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Também no contexto das intervenções emergentes e em nível institucional, Psi, de forma inicialmente intuitiva e em decorrência da sua vivência e angústia, fez análise de um padrão cristalizado de funcionamento institucional. Ao ser impelida pela pesquisadora a verificar se sua percepção se restringia à sua realidade ou era abrangente aos demais atores e rotinas, constatou que havia um padrão institucional instalado, já instituído, conforme ilustra a interlocução apresentada na Tabela 14 (exemplo 2). Nesta e em outras situações, a psicóloga escolar percebeu a necessidade de fazer uma análise e diagnóstico das práticas institucionais, dos motivos que as orientam, das relações, representações, atitudes e valores que rodeiam a dinâmica institucional e que se configuram como padrões cristalizados ou potencialmente transformadores da realidade.

Conhecer a instituição é uma estratégia capaz de apreender suas particularidades e orientar as intervenções a serem desencadeadas e, nessa direção, o Mapeamento Institucional é uma maneira de se familiarizar com sua missão, filosofia, princípios e concepções orientadoras (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a). O Mapeamento Institucional, por meio da análise documental, da observação do contexto e das relações, do diálogo informal com os atores, entre outros, tem como potencialidade apreender os mecanismos, rotinas e valores que caracterizam e norteiam a instituição. Assim, Psi diz que *“quando cheguei à Faculdade, iniciei as leituras sobre a instituição”*, como forma de entender sua história, seus objetivos, estrutura e, também, as funções atribuídas ao psicólogo escolar.

Particularmente sobre o processo de avaliação institucional, ao chegar à IES, Psi foi designada a assumir a coordenação da Comissão Própria de Avaliação, órgão presente em todas as Instituições de Educação Superior e que tem a função de conduzir os processos de avaliação interna da instituição. Compete à CPA identificar as potencialidades e deficiências dos cursos e da instituição e sugerir, a partir das informações levantadas na autoavaliação, mudanças para a melhoria do serviço oferecido pela instituição (Lei nº 10.861/2004). O lugar do psicólogo escolar na CPA da Faculdade já está previsto no respectivo regulamento, no qual consta, inclusive, que a participação do psicólogo escolar deve ser obrigatória.

Ao ingressar na instituição, entretanto, Psi desconhecia a legislação e os processos pertinentes à avaliação da Educação Superior, conforme ilustra o diálogo transcrito na Tabela 14

(exemplo 1). Ao ser designada para integrar a CPA e, inclusive, para ocupar o cargo de coordenação tendo em vista sua experiência com pesquisa, Psi buscou estudar a legislação e as experiências de outras instituições. Mesmo tendo assumido a coordenação da Comissão, os diálogos com a pesquisadora mostraram que Psi associava a autoavaliação institucional com a avaliação de programas, não tendo ainda entendido o sentido da avaliação como recurso à construção de um diálogo intrainstitucional que tem o potencial de fomentar transformações estruturais na IES. Além do mais, a profissional não tinha convicção sobre as contribuições específicas da Psicologia Escolar aos processos de autoavaliação, considerando que a psicometria ajudaria nesse processo.

Apesar de muito explorada no âmbito dos estudos e pesquisas referentes à qualidade da Educação Superior (Barreyro, 2008; Bertolin, 2004; Brito, 2008; Catani, Oliveira & Dourado, 2002; Dias Sobrinho, 2003, 2004a, 2007; Meneghel, Robl & Silva, 2006; Polidori, 2009; Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro, 2006), a Avaliação Institucional é um campo novo e bastante emergente de atuação em Psicologia Escolar, o que demanda investimentos em pesquisa e no desenvolvimento do perfil do psicólogo escolar que irá trabalhar nessa temática.

A partir dos vários sentidos relacionados à atuação em Psicologia Escolar na Educação Superior, vislumbra-se um amplo conjunto de intervenções possíveis que não mais envolvem apenas o aluno, mas todos os atores e a instituição de forma global. Além disso, essas intervenções se caracterizarem por serem mais críticas, inovadoras e eficazes na medida em que são mais adequadas à complexidade da realidade educativa (Araújo, 2003; Cruces, 2003; Neves, 2001; Marinho-Araújo & Almeida, 2003, 2005; Martínez, 2007, 2009, 2010).

É importante salientar, conforme o fez Martínez (2010), que apesar das formas de atuação emergentes serem mais abrangentes e complexas do que as tradicionais e potencialmente mais efetivas, todas elas têm espaço no contexto educativo e são consideradas importantes, “especialmente, se temos em conta as positivas mudanças qualitativas que, como produto das influências já mencionadas, vêm ocorrendo, também, nas funções tradicionalmente desenvolvidas pelos psicólogos na escola” (p. 43).

Ainda no âmbito dos sentidos relativos à intervenção, cabe destacar que em diferentes momentos Psi sentiu a necessidade de estruturar o Serviço no qual estava inserida. Duas razões mobilizavam essa necessidade: primeiro, pelo fato da quantidade e diversidade de ações sob sua responsabilidade causarem angústia e levarem à constatação de que era preciso eleger prioridade de atuação; segundo, pelo entendimento de que o encaminhamento de uma demanda ao psicólogo escolar deve ser precedido de tentativas por parte da equipe pedagógica. Relata, assim, que “*sentia que precisava criar um procedimento de funcionamento do Núcleo: o que faria, como seriam feitos os encaminhamentos de alunos para o Núcleo, em quais situações docentes e coordenadores deveriam encaminhar os alunos, o que deveriam fazer antes de encaminhar*”.

Dessa maneira, a necessidade de estruturar o serviço e de estabelecer procedimentos estava mais associada ao fato de que os atores institucionais, nomeadamente os professores e coordenadores, deveriam ter consciência de suas responsabilidades diante das dificuldades que constatavam e agir de forma ativa para resolvê-las. Mais do que organizar as atividades do Serviço de acordo com as prioridades, a ideia de estruturá-lo era uma estratégia para sistematizar as ações da equipe pedagógica. Novamente, Psi demonstrava uma concepção de normatização das ações, definindo aquelas que eram esperadas dos profissionais sem, contudo, trabalhar na conscientização da importância dessas ações ou apoiando-os a desenvolvê-las de forma que pudessem se configurar como intervenções efetivamente transformadoras dos problemas. Esse aspecto foi alvo da mediação da pesquisadora como ilustra o exemplo 3 (Tabela 14). Passa-se, agora, à última zona de sentido cujos indicadores estão descritos na Tabela 15.

Tabela 15

Zona de sentido 3: Formação continuada como recurso auxiliar à construção do perfil e da atuação em Psicologia Escolar

INTERLOCUÇÕES MEDIADAS

Exemplo 1: Apropriação de um procedimento auxiliar à intervenção (observação)

Pesq.: Vale a pena, ainda, conhecer um pouco mais esse caso... Se desse pra entrar em sala de aula seria excelente

Psi: Mas aí se eu entro em sala de aula eles param o que eles tão fazendo, ou é entrar em sala de aula escondidinho?

Pesq.: Não, é mais programado principalmente com o professor, avisar pra ele que você tem uma motivação pra observar aquela turma, dizer qual é o seu objetivo... é legal que antes você contacte o professor, até pra que ele possa se organizar e possa avisar que você vai estar com eles, afinal, a sua presença não vai passar despercebida

Psi: É, eles param, se a gente vai fazer qualquer ação, se você quer fazer uma perguntinha pro docente ou alguma coisa assim e vai lá, eles param tudo.

Pesq.: Então, tem que anunciar que você vai estar presente participando da aula.

Psi: E aí é assim mesmo, assistindo a aula, ali sentadinha, calada, não fala nada?

Pesq.: Você pode participar se você se sentir a vontade e tiver interesse; se o professor propuser uma atividade de grupo e você quiser contribuir, participar...

Tabela 15 (continuação)**Exemplo 2: Avaliação da contribuição da assessoria à prática**

Psi: Era mais do que eu estava imaginando porque a gente teve você com o seu olhar de Psicologia Escolar, com toda sua experiência e todo o seu conhecimento e dentro da nossa realidade né, um trabalho bem, uma assessoria, uma consultoria bem focada no nosso trabalho.

Pesq.: ... que é um pouco da nossa proposta mesmo.

Psi: E, assim, teve, tinha né, muitos momentos que eu sentia uma segurança maior, depois da gente conversar depois da gente discutir, eu achava que eu tinha uma segurança maior nas minhas ações.

Pesq.: E que é muito legal porque quando a gente vai se apropriando das ideias a gente vai tendo mais segurança mesmo

Psi: Mas eu acho que se não fosse isso eu teria feito diferente, eu acho que eu teria levado algumas coisas mais pra frente. Talvez eu tivesse negado mais a fala dos docentes, por um tempo maior, acho que talvez eu tivesse negado mais, não sei, acho que teria negado essa fala deles por mais tempo.

Sentidos circulados:

vivência da formação continuada e do acompanhamento à prática como suporte ao desenvolvimento do papel e da atuação profissional, inclusive na ampliação das possibilidades de intervenção.

SÍNTESE INTERPRETATIVA - ZONA DE SENTIDO 3

1. Percebe a necessidade de buscar apoio em grupo de estudo e de pesquisa em Psicologia Escolar para auxiliar na construção de sua atuação.
2. Participa de ações de formação continuada e as avalia positivamente.
3. Percebe o acompanhamento como recurso para circular angústias, rever ideias e ressignificar ações.
4. Relata que o estudo compartilhado e a discussão ampliam possibilidades de intervenção.
5. Percebe outros elementos envolvidos em uma situação e amplia sua compreensão a partir da discussão.
6. Problematiza e se apropria de novos procedimentos para intervir (observação).
7. Reconhece o acompanhamento da prática como elemento que auxilia no desenvolvimento de ações mais seguras.

Tendo em vista a deficiência da formação inicial em Psicologia Escolar e os desafios impostos pela realidade profissional, a formação continuada se configura como uma alternativa privilegiada e frutífera à apropriação das particularidades da área, ao desenvolvimento de um conjunto ampliado de competências e à reconstrução permanente das possibilidades de intervenção no sistema educativo. Em virtude do seu potencial na preparação de psicólogos escolares mais

competentes e comprometidos com a transformação social, a formação continuada em Psicologia Escolar tem sido defendida como elemento diferencial no desenvolvimento da área e dos profissionais (Marinho-Araújo & Neves, 2006, 2007).

Coerentemente a este entendimento já registrado nas produções em Psicologia Escolar, o acompanhamento da profissional evidenciou que a formação continuada é um recurso que pode auxiliar no desenvolvimento do papel e da atuação. Confrontada com o desafio absolutamente novo e não planejado de ser psicóloga escolar, Psi expressou em diferentes ocasiões que lhe era imprescindível buscar apoio teórico e prático e deixou registrado em seu memorial: “*achava que precisava urgentemente procurar mais apoio de profissionais da área de Psicologia Escolar*”. Conforme registrado na literatura brasileira, a formação continuada é espaço favorável ao desenvolvimento da identidade e da atuação em Psicologia Escolar (Guzzo, 1999; Guzzo & Wescheler, 1993; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2003, 2005; Marinho-Araújo & Neves, 2006, 2007).

Refletindo sobre o desenvolvimento do psicólogo escolar, Guzzo (1999) afirma que “é preciso que a Psicologia Escolar seja priorizada como uma especialidade e que os profissionais que se interessem em atuar junto ao sistema educativo reconheçam a necessidade de uma formação contínua e crítica” (p. 136), ou seja, defende um investimento pessoal sólido que implica na necessidade de uma formação continuada, para além da graduação em Psicologia. Se de forma geral a formação continuada é vista como uma oportunidade de ressignificar escolhas, de rever posturas e ações e de aprofundar e ampliar as possibilidades de intervenção, no caso particular de Psi que não fez estágio em Psicologia Escolar, não teve experiência profissional na área e não fez cursos *lato* ou *stricto sensu*, essa vinculação a alternativas formativas em serviço é essencial para imprimir a especificidade necessária à atuação na área.

A oportunidade de ampliar as possibilidades de intervenção, para além de apoiar o desenvolvimento do seu perfil e da sua atuação em Psicologia, foi um dos sentidos atribuídos por Psi à assessoria à prática. O exemplo 1 da Tabela 15 é ilustrativo do movimento de apropriação da profissional acerca de um procedimento que pode auxiliá-la no seu exercício profissional, especialmente pela ampliação dos usos associados a tal procedimento. É evidente que a prática da observação era conhecida por Psi por ser um instrumento clássico de diagnóstico e de pesquisa em Psicologia; entretanto, a novidade para a psicóloga escolar foi o fato de poder utilizar a observação como recurso auxiliar para ampliar a sua compreensão acerca das situações educacionais, *in loco*.

Outros sentidos que emergiram da análise do acompanhamento da psicóloga escolar está, justamente, relacionada às suas percepções e ideias acerca do acompanhamento da sua prática profissional, que é uma modalidade de formação continuada, conforme ilustra o segundo exemplo da Tabela 15. A proposta de assessorar um profissional que atua em uma Instituição de Educação Superior do Distrito Federal tinha como objetivo investigar indicadores de perfil e de atuação que, junto aos demais elementos deste estudo, subsidiassem a construção de uma proposta de criação e

funcionamento de Serviços de Psicologia, bem como contribuíssem para o desenvolvimento do profissional e aprimoramento de suas ações.

Para tanto, com base nos pressupostos da pesquisa-intervenção que articula a possibilidade de fazer pesquisa com a de transformar as práticas dos sujeitos pesquisados (Passos & Barros, 2000; Rocha, 2006; Rocha & Aguiar, 2003; Szymanski & Cury, 2004), buscou-se fomentar espaços de interlocução que oportunizassem a mobilização e a expressão de sentimentos, ideias, valores, incômodos, inseguranças, conflitos, dúvidas, conhecimentos, habilidades, projetos e desejos. Por meio dessa modalidade de pesquisa, tentou-se criar um espaço no qual os diferentes sentidos e significados relacionados à atuação em Psicologia Escolar pudessem emergir.

Assim entendido, o acompanhamento da prática foi adquirindo sentidos variados no transcorrer do processo. No início, quando Psi recebia demandas que lhe assustavam por colocar em evidência a fragilidade de sua identidade profissional, relatava que o acompanhamento permitira falar e explorar as angústias a ela relacionadas: *“as primeiras reuniões foram muito confortantes. Eu compartilhava essas angústias iniciais”*. Depois, mediante o estudo, a mediação da pesquisadora e a apropriação de elementos que caracterizam a atuação em Psicologia Escolar, Psi evidenciava que *“as conversas me ajudaram a perceber algumas coisas de forma diferente”, “comecei a olhar pra essas coisas e consegui ter outra dimensão do núcleo, da minha atuação”*. Sobre esta oportunidade de rever entendimentos e de ampliar as possibilidades de intervenção, cita-se o trabalho junto aos professores e coordenadores relacionado ao estudo e apropriação da temática das competências, eixo central do processo ensino-aprendizagem, e o trabalho com os gestores em relação à incoerência em cobranças feitas aos funcionários. Em ambos os casos, Psi resume dizendo que *“antes eu percebia como absolutamente nada meu, depois percebi como muito meu... quero dizer, o psicólogo escolar junto com, não é só do psicólogo escolar né, é junto com os coordenadores e direção”*.

Observa-se por estes exemplos que a análise das situações de trabalho cotidianas associada ao estudo e discussão das produções em Psicologia Escolar, possibilita ao profissional se apropriar de novas ideias e, assim, ampliar suas perspectivas de intervenção, imprimindo-lhes novos e diferentes direcionamentos daqueles que inicialmente ventilava. É pertinente destacar que o acompanhamento à prática não se configura como um determinante causal ou como influência externa que determina a atuação do psicólogo escolar; ao contrário, se constitui como um processo de reinterpretação e coconstrução. A interlocução mediada (exemplo 1) apresentada na Tabela 15 exemplifica esse processo e evidencia como a assessoria propicia o desenvolvimento de competências do psicólogo escolar.

Dessa maneira, o espaço de assessoria à prática busca, sobretudo, permitir que os diferentes sentidos e significados relacionados à atuação e perfil do psicólogo escolar possam emergir e ser objeto de análise e de reflexão; a modificação das ações será um dos possíveis desdobramentos da circulação de tais sentidos. O acompanhamento ou a assessoria à prática, é uma oportunidade do

profissional e do pesquisador, juntos e imersos em uma rede de subjetividades, construirão uma nova trama de significações e sentidos para a atuação profissional. Se a constituição da subjetividade tem sua origem na relação com o outro, a pesquisa-intervenção é justamente uma maneira de influenciar esta constituição.

Além da apreensão e interpretação dos sentidos como recurso para compreender o processo de apropriação, coconstrução e transformação das ideias e ações da psicóloga escolar, a análise dos resultados possibilitou, ainda, a construção de indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar e para a atuação na Educação Superior. Após ter sido realizado o procedimento para construção das zonas de sentidos, investiu-se na identificação de indicadores que podem compor o perfil dos psicólogos escolares e outros que podem orientar sua atuação nas IES, ambos contemplados na construção da proposta para os Serviços de Psicologia, ao final deste capítulo. Os primeiros indicadores trazem elementos relacionados às características esperadas e desejadas para o profissional da área que irá atuar na Educação Superior; os segundos, relativos à atuação, funcionam como referência para a estruturação e desenvolvimento do trabalho dos psicólogos escolares na medida em que apontam possíveis ações que possam ser realizadas.

Os indicadores emergiram da análise das reflexões compartilhadas durante o acompanhamento da psicóloga escolar bem como das referências contemporâneas acerca da formação e da atuação em Psicologia Escolar, configurando-se como elementos potencialmente capazes de sustentá-las. A Tabela 16, a seguir, apresenta os indicadores de perfil.

Tabela 16

Indicadores de perfil construídos a partir do acompanhamento da psicóloga escolar em uma IES do DF

| INDICADORES DE PERFIL |
|---|
| 1. Análise e reflexão permanente das percepções, ações e demandas que lhe são dirigidas como forma de definir suas funções. |
| 2. Consciência dos recursos e competências necessários à construção do perfil e da atuação em Psicologia Escolar, bem como das suas competências desenvolvidas e a desenvolver. |
| 3. Compreensão ampliada de atuação em Psicologia Escolar, extensiva aos diferentes atores e à dinâmica institucional, com opção por ações preventivas, coletivas, cocompartilhadas. |
| 4. Reconhecimento da importância de conhecer e analisar a instituição, sua dinâmica e relações para que o trabalho desenvolvido seja coerente com a realidade da IES. |
| 5. Entendimento do psicólogo escolar como mediador do desenvolvimento da equipe pedagógica. |
| 6. Opção por intervenções voltadas ao desenvolvimento de competências relacionais e de empregabilidade junto aos discentes. |
| 7. Disponibilidade para integrar novos recursos metodológicos à sua prática. |
| 8. Habilidade em reinterpretar e ressignificar ações tradicionais em Psicologia Escolar: compreensão do atendimento individualizado como fonte de informação para o psicólogo escolar acerca das necessidades individuais e da instituição. |
| 9. Postura crítica e reflexiva sobre a educação e a sociedade. |
| 10. Clareza da relação entre a ciência psicológica e a educação. |
| 11. Capacidade de fazer articulações entre diferentes áreas da Psicologia na construção da atuação em Psicologia Escolar. |
| 12. Valorização de saberes e experiências profissionais pregressas para subsidiar atuação atual. |
| 13. Entendimento e valorização do estudo/formação continuada como recurso positivo ao desenvolvimento do seu perfil profissional. |
| 14. Compreensão da formação continuada (assessoria à prática) como oportunidade de rever suas ideias. |
| 15. Abertura para rever ideias e ações e se apropriar de novos conhecimentos e para se apropriar e experimentar novas estratégias metodológicas. |
| 16. Disponibilidade para ressignificar características pessoais. |

Os indicadores de perfil extraídos do acompanhamento de Psi apontam algumas características desejáveis ao profissional de Psicologia que atua ou que pretende atuar na Educação Superior. Um deles é a postura crítica e reflexiva em relação à sua própria atuação, aos seus recursos e competências, à pertinência das suas intervenções ao contexto, às concepções que tem e

que influenciam na configuração das suas ações, bem como em relação ao processo de ressignificação de antigos saberes e experiências. Outro indicador de perfil diz respeito à valorização do profissional em relação ao estudo, aprofundamento teórico e aperfeiçoamento da sua prática que pode se expressar na busca ativa por se envolver em cursos *lato* e *stricto sensu* ou em formações continuadas em serviço. A disponibilidade para aprender, para incorporar novas estratégias, para experimentar ações diferentes são indicadores que compõem um perfil flexível, dinâmico e em busca constante por inovação, conforme é desejado pelo mundo do trabalho que se caracteriza por rápidas e constantes transformações.

Um dos indicadores de perfil bastante específico à Psicologia Escolar diz respeito à vinculação à concepção abrangente e contemporânea de atuação na área, que se direciona para a intervenção em espaços relacionais e coletivos, além de ter a dinâmica institucional em grande perspectiva. Ainda que no dia-a-dia o psicólogo escolar não consiga implementar ações totalmente amparadas nesta abordagem, por diferentes razões, é importante que se identifique com ela para que possa vir a investir, intencionalmente, em ações mais abrangentes e extensivas aos diferentes atores da IES.

Por sua vez, os indicadores de atuação que podem referenciar a prática em Psicologia Escolar estão descritos na Tabela 17, a seguir, sendo que de forma geral tais indicadores podem ser agrupados de acordo com o foco que têm em comum, ou seja, o alvo principal para o qual se dirigem.

Tabela 17

Indicadores de atuação construídos a partir do acompanhamento da psicóloga escolar em uma IES do DF

| INDICADORES DE ATUAÇÃO |
|---|
| Ações associadas aos processos institucionais de gestão. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Promoção do clima organizacional, motivação e satisfação na instituição. • Mapeamento Institucional: análise documental, observação das rotinas e das relações, conversas com os atores; conhecimento das demandas, da dinâmica de sala de aula, das relações e dos trâmites institucionais; análise dos padrões instituídos. • Formação continuada docente. • Avaliação Institucional (participação na CPA): investigação da percepção dos atores sobre avaliação e esclarecimento do uso que a IES faz dos resultados. • Definição coletiva de papéis, funções e responsabilidades dos atores institucionais. • Análise das expectativas e funções atribuídas ao psicólogo escolar • Investigação e conscientização das incoerências no discurso dos gestores. • Estruturação do Serviço de Psicologia: prioridades, eixos de intervenção e procedimentos. |

Tabela 17 (continuação)**Ações associadas aos processos de ensino e de aprendizagem.**

- Suporte aos coordenadores e professores no seu desenvolvimento de competências.
- Investigação e conscientização dos atores sobre suas concepções de homem, educação e sociedade, bem como de avaliação e de competências, e a influência nas suas práticas.
- Discussão de questões pedagógicas ligadas à criação de metodologias diferenciadas.
- Conscientização por parte da equipe pedagógica de funções e responsabilidades.
- Apoio às necessidades educativas especiais e à inclusão.

Ações associadas aos estudantes.

- Atendimento aos alunos: acolhimento e mapeamento de possíveis linhas de intervenção.
- Coordenação de programas educativos para discentes: Desenvolvimento pessoal; Relacionamento; Desenvolvimento profissional e empregabilidade (análise de currículos, construção de banco de talentos, triagem e envio de currículos, realização de parceira com as empresas, orientação em relação à postura profissional, conduta em entrevistas).
- Atendimento ao aluno e aos familiares e encaminhamento para atendimento externo.
- Acompanhamento de egressos.
- Acolhimento aos calouros (ambientação presencial e virtual).
- Levantamento da evasão, do número de alunos empregados/desempregados.

Em relação aos indicadores de atuação que emergiram do acompanhamento de Psi, observa-se que há uma diversidade de ações que podem ser realizadas pelos psicólogos na Educação Superior. Quanto aos indicadores de atuações associados aos processos de gestão institucional, emergiram com recorrência ações de mapeamento da dinâmica da IES, mostrando o quanto o Mapeamento Institucional é um procedimento necessário e apropriado para subsidiar o planejamento das ações em Psicologia Escolar.

Em relação às ações junto à equipe pedagógica, elas têm como foco a promoção do processo de ensino-aprendizagem e estão prioritariamente direcionadas para os professores e para os coordenadores. Destaca-se entre estes indicadores de atuação a intervenção do psicólogo escolar em prol da conscientização destes profissionais acerca de suas responsabilidades na formação dos estudantes, a qual está para além do ensino do conhecimento pertinente à sua área. Paralelamente a este processo de conscientização comparecem, também, indicadores relacionados ao apoio aos coordenadores e professores no desenvolvimento de competências profissionais que potencializem a qualidade de suas atividades pedagógicas.

As ações apontadas pela psicóloga escolar focadas nos estudantes, se relacionam especialmente com a dimensão profissional da formação dos estudantes, com o desenvolvimento de competências que possam favorecer a empregabilidade dos alunos. Ações tradicionais de

atendimento e de encaminhamento dos estudantes também comparecem entre os indicadores, sendo que, conforme já discutido anteriormente, os atendimentos não têm caráter terapêutico e buscam ampliar a compreensão do psicólogo escolar acerca de outros eixos de intervenção na IES. Algumas ações mais emergentes como o acolhimento aos ingressantes e de acompanhamento dos egressos se fazem presentes nas ações de Psi e, portanto, comparecem nos indicadores de atuação.

ESTUDO 2 – PORTUGAL

1ª Etapa – Mapeamento dos Serviços de Psicologia.

A realização desta etapa ocorreu em dois momentos: (a) Panorama nacional dos Serviços de Psicologia e (b) Caracterização dos Serviços de Psicologia de IES de Portugal. Apresentam-se, inicialmente, os resultados referentes à descrição dos mesmos de forma a traçar um panorama da situação atual da Psicologia Escolar no referido país. As informações utilizadas para elaborar esse panorama foram obtidas a partir da análise do Dossiê elaborado pela RESAPES (Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior) em relação àqueles que existem nas IES portuguesas.

Para analisar as informações do Dossiê recorreu-se à análise documental, descrita no capítulo metodológico, a qual foi orientada por questões de interesse previamente definidas: objetivos dos Serviços de Psicologia, recursos humanos que os compõem, especificamente no que se refere à formação, carga horária de trabalho e tipo de vínculo com a instituição, atividades realizadas e público atendido. Os elementos mais significativos para a compreensão do documento foram integrados e possibilitaram a elaboração de cinco categorias de análise – Identificação, Objetivos, Recursos Humanos, Público alvo, Atividades realizadas –, apresentadas a seguir para descrever os Serviços de Psicologia de Portugal.

Conforme mencionado, o dossiê analisado foi construído pela RESAPES (RESAPES, 2002a, 2002b) que, entre os esforços empreendidos para concretizar seus objetivos, realizou um mapeamento e caracterização dos Serviços de Psicologia na Educação Superior de Portugal como forma de identificar as limitações e necessidades dos mesmos e de seus profissionais e, conseqüentemente, formular medidas comuns que possam contribuir para modificar tal situação. Outras ações da RESAPES são a publicação de uma *newsletter* que serve como divulgação dos Serviços e de partilha de experiências e a organização do primeiro Congresso Nacional, realizado em abril de 2010 na Universidade de Aveiro, para debate e reflexão acerca dos modelos e práticas de apoio psicológico.

Outro esforço desencadeado pela RESAPES, e de extrema relevância para a consolidação dos Serviços de Psicologia na Educação Superior, é a ação para que seja criado um enquadramento institucional e legal que valide a dimensão, o impacto e a continuidade dos mesmos (RESAPES, 2002a, 2006). Os Serviços existentes no país surgiram por iniciativa de profissionais de psicologia e/ou de órgãos de gestão das IES e a RESAPES, no diálogo com o Ministério da Ciência,

Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) de Portugal, almeja conseguir que os Serviços psicológicos de apoio aos alunos sejam regulados pelo governo e oficialmente previstos pelas IES.

No dossiê cujo título é “A Situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal” (RESAPES, 2002a, 2002b) consta uma descrição dos mesmos, a qual foi elaborada pelos respectivos responsáveis, em resposta ao pedido da RESAPES. É a partir da análise deste Dossiê que se sustentam os resultados aqui apresentados e discutidos.

Em relação aos Serviços de Psicologia existentes em algumas destas IES, o levantamento feito pela RESAPES, em 2002, indicou a existência de 25 Serviços, sendo que o Dossiê foi elaborado com base nos 23 que enviaram informações para compor o documento. Conforme mostra a Tabela 18, dos 23 serviços, quatro pertencem a instituições privadas e 19 a instituições públicas, sendo que as universidades públicas são as que contam com mais Serviços desta natureza.

Tabela 18

Instituições de Educação Superior de Portugal com Serviço de Psicologia

| Tipo | Nº IES | Regime jurídico | Nº IES | % |
|-----------------------|---------------|------------------------|---------------|----------|
| Universidade | 17 | Público | 14 | 60,9 |
| | | Particular | 3 | 13,0 |
| Instituto Politécnico | 6 | Público | 5 | 21,7 |
| | | Particular | 1 | 4,3 |

Em relação a distribuição regional destas IES, a maioria (60%) situa-se nas áreas urbanas de Lisboa e do Porto, sendo que vários distritos do interior não têm ainda qualquer serviço. A vinculação institucional dos Serviços, isto é, o seu posicionamento na estrutura organizacional da IES, é variada. Existem serviços ligados à reitoria das universidades, aos serviços de ação social ou diretamente às faculdades, institutos ou escolas, bem como aos departamentos de Psicologia. Neste último caso, os Serviços são, prioritariamente, espaços de formação para os estudantes dos cursos de Psicologia que têm a oportunidade de participar em atividades de estágios, pesquisa e programas educativos, entre as quais inserem-se os atendimentos oferecidos aos demais estudantes da instituição. Em virtude das diversas alternativas de vinculação dos Serviços com a IES, é comum que uma mesma instituição tenha mais do que um Serviço de Psicologia, como é o caso de quatro das 23 instituições que estão contempladas no Dossiê em análise.

A análise do Dossiê da RESAPES oportunizou a organização dos resultados em categorias relacionadas à identificação dos Serviços de Psicologia, seus objetivos gerais, recursos humanos disponíveis em cada um deles, público alvo e atividades realizadas.

Em relação à *Identificação*, os Serviços de Psicologia de Portugal adotam diferentes nomenclaturas para a sua designação: Gabinete, Centro, Serviço, Núcleo ou Clínica, associadas a

especificações como, por exemplo, apoio psicológico ou psicopedagógico, consulta psicológica, integração acadêmica e profissional, ou de ação social. Tem-se, por exemplo, Serviço de Consulta Psicológica, Gabinete de Apoio ao Aluno, Serviço de Acompanhamento Psicológico e Profissional, Gabinete de Psicologia dos Serviços de Ação Social, entre outros.

Os *Objetivos* propostos pelos Serviços de Psicologia são variados, mas, em linhas gerais, organizam-se em torno das ideias de promoção do bem-estar, do desempenho acadêmico dos estudantes e da sua integração no mercado de trabalho. Uma vez que compartilham aspectos em comuns, os objetivos podem ser reunidos em quatro grupos.

O primeiro deles está voltado para o apoio psicológico à promoção do bem-estar: “é objectivo deste Gabinete a disponibilização de apoio psicológico e aconselhamento a toda a comunidade que compõe a Escola..., com vista à promoção do bem estar psicológico” (SP12-Portugal). O segundo focado na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos: “pretende-se promover/facilitar o processo de desenvolvimento psico-emocional, a capacidade de maturação e de planeamento de objectivos” (SP10-Portugal). Há, também, objetivos voltados à promoção do rendimento acadêmico e da melhoria do ensino-aprendizagem: “promoção do bem estar psicológico dos alunos com vista ao equilíbrio necessário para a promoção do sucesso académico e da qualidade de vida” (SP19-Portugal), além do apoio à carreira e suporte na transição para o mercado de trabalho: “tem como objectivos facilitar o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, desenvolver competências de estudo, apoiar os estudantes do ponto de vista pessoal, social e psicológico, desenvolver competências de empregabilidade e facilitar o acesso a oportunidades de trabalho” (SP7-Portugal).

Importa destacar que, com exceção de um Serviço que se orienta exclusivamente pelo objetivo de oferecer apoio ao desenvolvimento profissional e da carreira, o mais comum (95%) são os Serviços que associam os quatro primeiros objetivos. Dessa maneira, o foco maior da atenção dos Serviços das IES de Portugal são os estudantes, sendo que os demais atores e unidades da instituição são poucas vezes contemplados.

Em relação aos *Recursos Humanos* dos Serviços de Psicologia, a análise do número de psicólogos escolares que os compõem mostra que em 11 deles há apenas um profissional trabalhando, sendo poucos os casos (apenas quatro) nos quais existem mais de três psicólogos. Nestes Serviços, é frequente a presença de estagiários de Psicologia que contribuem para o maior fluxo das atividades dos psicólogos escolares. Quanto ao tipo de vínculo existente entre os psicólogos escolares e a instituição, em seis Serviços é do tipo parcial, em que o profissional tem um *contrato de avença*, ou seja, um contrato de prestação de serviços que pode variar de 8 a 20 horas semanais. Em cinco Serviços, os psicólogos escolares trabalham em tempo integral e pertencem ao quadro técnico da instituição, isto é, são contratados como funcionários com formação em área específica, no caso, Psicologia. Os outros 11 Serviços não mencionaram o tipo

de vínculo dos profissionais. Comumente, o coordenador do Serviço é um docente que também assume a responsabilidade da supervisão clínica nos casos em que há ações dessa natureza.

Em virtude do reduzido número de profissionais em relação à demanda, muitos Serviços mencionam ter lista de espera para atendimento. A esse respeito, um deles relata que “continua a debater-se com questões relacionadas com o aumento da lista de espera para atendimento... O subdimensionamento dos recursos humanos tende a não possibilitar ao serviço responder a todas as solicitações, clínicas ou outras, de uma forma célere e eficaz” (SP15-Portugal). Um estudo de extensão nacional realizado recentemente indica que apesar do crescimento no número de serviços disponíveis nas IES de Portugal ainda não é possível atender a todas as demandas (Gonçalves, 2008).

Ainda no âmbito dos *Recursos Humanos* outros profissionais também integram os Serviços como assistentes sociais, psiquiatras, professores, técnicos de serviço social, juristas e outros. Razão para essa heterogeneidade profissional nos serviços é que em muitos casos, especialmente quando estão vinculadas aos Serviços de Ação Social da instituição, as atividades desenvolvidas não são exclusivamente de natureza psicológica, havendo, por exemplo, apoio social a alunos provenientes de outros países, orientação pedagógica, acompanhamento dos estudantes alojados em residências universitárias e avaliação para oferta de bolsa de estudos.

A análise do *Público alvo* dos Serviços mostra que em 10 deles o trabalho é direcionado a alunos, docentes e funcionários, enquanto os outros 13 atendem exclusivamente aos estudantes da IES, conforme ilustra a Figura 15. A comunidade externa é alvo do trabalho dos psicólogos escolares em três Serviços vinculados a cursos de Psicologia. Em Portugal, assim como na Europa de forma geral, classicamente a atuação dos psicólogos escolares é focada nos estudantes (Bell, McDevitt, Rott & Valério, 1994; Duarte & Paixão, 1998; Gonçalves, 2008).

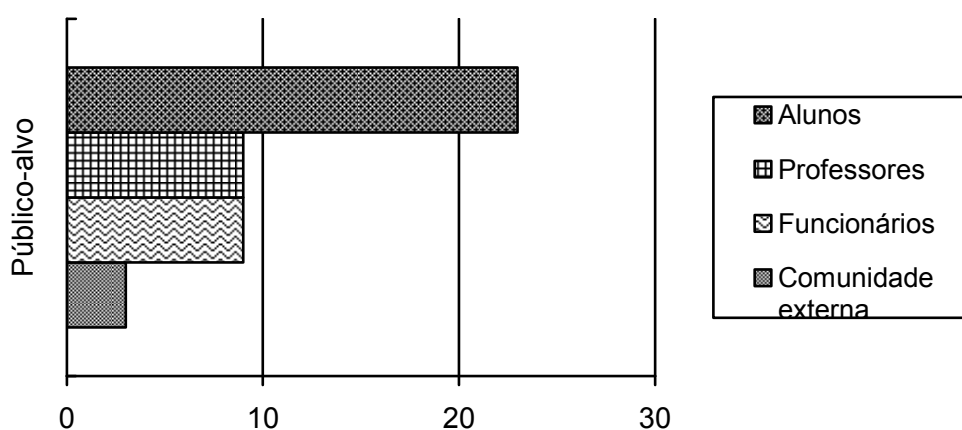


Figura 15. Público atendido pelos Serviços de Psicologia de Portugal.

Apesar dos segmentos docente e técnico-administrativo estarem contemplados entre o público alvo dos Serviços de Psicologia, o número de profissionais atendidos é bem menor quando comparado aos alunos. Ainda assim, as instituições reconhecem a importância de trabalhar com este público, conforme relata uma IES ao destacar que “à semelhança dos alunos, as actividades de ensino e apoio ao ensino, acarretam exigências pessoais e profissionais que se reflectem na qualidade desse mesmo ensino, podendo conduzir a situações de *burnout* ou esgotamento profissional. Assim, torna-se igualmente imprescindível oferecer recursos de acompanhamento psicossocial aos funcionários e professores..., reconhecendo-se que este investimento pessoal gera benefícios institucionais inegáveis” (SP01-Portugal).

O *burnout* ou mal-estar docente refere-se à síndrome vivenciada por professores que se consideram muito abatidos, cansados, desestimulados e emocionalmente sem condições de trabalhar (Benevides-Pereira, 2002; Codo & Vasques-Menezes, 1999). Diante desse quadro que tem impacto na qualidade do aprendizado dos alunos, Oliveira e Marinho-Araújo (2009) sugerem que a atenção à saúde do professor é um eixo de intervenção dos psicólogos escolares, conforme explicitado por uma das instituições.

O último eixo de análise, as *Atividades realizadas*, organiza as principais ações implementadas pelos psicólogos escolares, as quais mesmo estando essencialmente centradas nos estudantes são bastante diversificadas. A atividade mais frequentemente desenvolvida (43%) é o apoio psicológico clínico, realizado na forma de psicoterapia (ou consulta psicológica) e de aconselhamento. Outras ações também são representativas como àquelas voltadas à orientação profissional (18%) das atividades, e os programas de formação e desenvolvimento de competências e práticas de pesquisa, ambas com 11,4% cada. Se, por um lado, o apoio clínico se sustenta num modelo remediativo de intervenção, as outras ações já se organizam com base em um modelo mais preventivo de atuação em Psicologia Escolar.

Sobre este movimento de mudança no tipo de atividade realizada, é possível que esteja associado a uma compreensão cada vez mais crescente dos psicólogos escolares acerca das vantagens advindas de ações de carácter preventivo, conforme vem sendo recorrentemente defendido na literatura (Almeida, 2010; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Del Prette & Del Prette, 1996; Guzzo, 2001, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Acerca dessa mudança, um Serviço comenta que “embora actuando essencialmente numa vertente remediativa e de apoio em situações de crise é nosso objectivo poder desenvolver cada vez mais actividades de carácter desenvolvimental e preventivo” (SP9-Portugal). A Figura 16 ilustra o conjunto de atividades realizadas pelos psicólogos escolares.

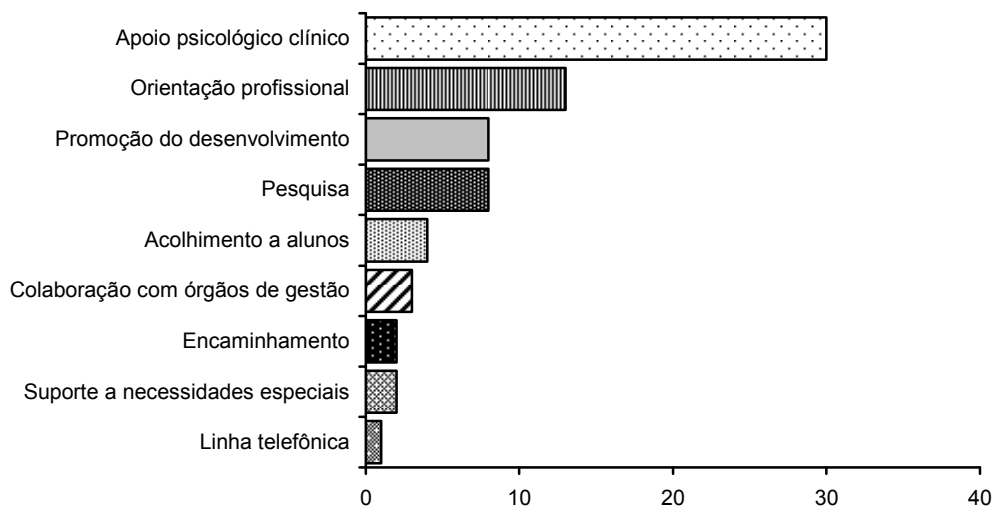


Figura 16. Atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia de Portugal.

Tendo como referência a organização das atividades em tradicionais e emergentes (Martínez, 2009, 2010), observa-se que 63,3% são clássicas na atuação em Psicologia Escolar; todavia, em uma perspectiva qualitativa, as emergentes são bastante inovadoras, como é o caso dos programas de acolhimento e recepção a calouros e os atendimentos de apoio psicológico feitos por telefone. Apesar de existir em apenas um Serviço, a linha telefônica de apoio psicológico é uma experiência diferenciada e tem como alvo os alunos que precisam de ajuda urgente em razão de alguma dificuldade que estão vivenciando. Além de auxiliar os estudantes em situações de crise, o apoio disponibilizado através de linha telefônica permite identificar algumas problemáticas que são recorrentes entre os alunos e, assim, subsidiar o planejamento de outros programas e intervenções.

Outra atividade pouco comum em Serviços de Psicologia de uma forma geral, mas relativamente frequente nos de Portugal, é a de pesquisa relacionada a temas que permeiam sua atuação na IES. Dessa maneira, as pesquisas têm como objeto de investigação temáticas relacionadas às problemáticas vivenciadas pelos estudantes e que os motivam a buscar ajuda psicológica, além de temas associados à adaptação à Educação Superior, fatores que contribuem para o sucesso e insucesso acadêmico, transição para o mercado de trabalho. Em Portugal estas temáticas são objeto frequente de investigações devido à preocupação com os processos de transição da Educação Básica para a Educação Superior e desta para o mercado de trabalho (Almeida, 2007; Cunha & Carrilho, 2005; Santos, & Almeida, 2001; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009).

Em relação à colaboração dos Serviços de Psicologia a outros órgãos de gestão da instituição, apenas dois Serviços fazem menção a atividades implementadas com outras unidades pedagógicas ou administrativas da IES de forma que ainda têm pouca representatividade na totalidade dos serviços. Por outro lado, estas ações condizem com as indicações contemporâneas

para uma atuação preventiva e institucional em Psicologia Escolar na Educação Superior indicando o início de um possível processo de mudança na natureza das atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares.

Sobre essas atividades um Serviço relata que “colabora com outras unidades, serviços e departamentos..., quer de forma directa, quer em consultoria” (SP2-Portugal) e outro destaca que “tem vindo a desenvolver uma colaboração constante com o Conselho Directivo... no sentido de dar o seu contributo na selecção profissional de alguns colaboradores” (SP15-Portugal). Além desta colaboração em processos seletivos, este serviço ressalta que apoia outras estruturas da instituição, como por exemplo, a Divisão Acadêmica, o Conselho Pedagógico, as comissões de avaliação dos cursos de licenciatura, o Instituto de Formação e outros.

Mesmo as ações voltadas ao desenvolvimento vocacional dos estudantes que são comuns na atuação dos psicólogos escolares em Portugal têm uma estruturação diferente e não se restringem à avaliação psicológica vocacional, à divulgação de vagas, à análise de currículo dos estudantes e ao seu encaminhamento para as empresas de acordo com o perfil. Contemplam também momentos de formação para a vida profissional, nos quais são abordadas questões relativas ao projeto de vida e à carreira, desenvolvimento de competências de empregabilidade, do *Currículo Vitae* ou *portfolio* de competências, preparação para a entrevista de recrutamento.

Ainda no âmbito da orientação profissional realizam ações voltadas à transição dos estudantes do curso superior para o mercado de trabalho, como estratégia para potencializar sua integração ao novo contexto. Em virtude da preocupação com a adequação e satisfação dos estudantes com o curso escolhido e a associação entre essa satisfação e os índices de sucesso, pesquisas e programas de desenvolvimento profissional são frequentes na Educação Superior portuguesa (Duarte, Paixão & Lima, 2007; Leitão & Paixão, 1999; Taveira, 2001; Taveira & Pinto, 2008).

Em síntese, as ações dos Serviços de Psicologia das Instituições de Educação Superior de Portugal incluem intervenções com objetivos preventivos como os programas de desenvolvimento de competências, de promoção da saúde e desenvolvimento de carreira, além de intervenções com objetivos remediativos como a psicoterapia e consulta psicológica. Sobre a integração destas modalidades de intervenção, um Serviço comenta que “da mesma forma gostaríamos que a nossa intervenção deixasse de ter como objecto apenas os alunos com dificuldades, para passar a incluir ações preventivas e promocionais que potencializem os recursos da instituição, centrando-se na promoção da qualidade dos contextos e das interações neles existentes. O que nos remete necessariamente para a importância do trabalho em equipa com outros agentes da Universidade” (SP20-Portugal).

Assim sendo, entende-se que apesar de predominar no contexto português, assim como no europeu de forma geral, a atenção direta aos alunos em uma perspectiva de apoio a problemas, a análise das atividades realizadas pelos Serviços traz indícios de um movimento de mudança no

sentido de ampliar seu campo de inserção dentro da própria instituição e, conseqüentemente, a extensão de sua contribuição.

Apresentado o Panorama dos Serviços de Psicologia das Instituições de Educação Superior de Portugal, faz-se, agora, uma caracterização mais detalhada de oito serviços, sua organização e estrutura, cujos critérios de seleção foram apresentados no capítulo anterior. Para fazer a caracterização destes serviços, recorreu-se à análise documental realizada com materiais disponibilizados pelos coordenadores ou pelos psicólogos escolares por ocasião da visita aos Serviços. O material de análise é variado, havendo documentos oficiais (despacho) que determinaram a criação e estrutura do Serviço, relatórios de funcionamento e avaliação, regulamentos ou manuais, além das informações disponíveis no *site* quando assim foi indicado pelos profissionais.

Participaram deste momento da pesquisa oito Serviços de Psicologia de IES portuguesas, os quais pertencem a quatro universidades públicas e dois institutos politécnicos, também públicos. Três destes serviços pertencem a uma mesma universidade. A análise documental levou à organização das informações em seis categorias que exploram as razões para a criação dos Serviços, os objetivos que os orientam, os recursos humanos que têm para desenvolver as atividades, o público para o qual dirigem suas ações, a forma de acesso ao Serviço e as estratégias de divulgação utilizadas.

Em relação ao *Histórico dos Serviços*, especificamente quanto à data em que surgiram, há, entre os oito Serviços, variação de 2 a 21 anos, sendo que a maioria deles surgiu na década de 90. Os motivos que impulsionaram a criação dos Serviços guardam relação com a trajetória e dinâmica da instituição em que se inserem; no entanto, a necessidade de atender as demandas apresentadas pelos estudantes e ajudá-los a superar dificuldades que encontravam ao longo da formação estão na base da criação dos Serviços. Para seis deles, o compromisso de responder às necessidades dos alunos foi um fator imperativo para sua constituição, fossem grupos específicos de alunos como os economicamente carentes ou com necessidades educativas especiais, ou o corpo discente no geral. Dois Serviços, entretanto, por estarem vinculados aos cursos de Psicologia, tiveram como motivações a necessidade de formar psicólogos em nível de graduação e pós-graduação, desenvolver projetos de pesquisa e atender à comunidade.

Quanto aos *Objetivos dos Serviços*, eles estão estabelecidos de acordo com o público principal para o qual suas ações são dirigidas e que justificou a criação dos mesmos. Por exemplo, o SP de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais tem como objetivo favorecer a inclusão destes estudantes e promover a igualdade de oportunidades; o Serviço de apoio aos alunos bolsistas, por sua vez, tem como meta prestar apoio psicológico a este grupo específico de alunos. Ainda que elaborados com base na população que atendem, o eixo comum dos objetivos que orientam os Serviços é a promoção do bem-estar dos estudantes e do sucesso acadêmico.

Em relação ao *Número de Profissionais* que integram os Serviços, em quatro deles existe somente um psicólogo escolar para responder por todas as ações e demandas; em um Serviço, a equipe é constituída por dois profissionais e em outro por três psicólogos; e, por fim, em virtude da vinculação com os cursos de Psicologia, dois Serviços contam com a colaboração de docentes que exercem a função de coordenadores, de psicólogos colaboradores (que prestam algumas horas semanais) e de estudantes de Psicologia em formação, sendo que nestes a colaboração de estagiários é fundamental para o seu funcionamento, pois não contam com a contratação de psicólogo. Além de estagiários de graduação, há também a colaboração de alunos de mestrado e de doutorado que desenvolvem seus estudos no âmbito dos Serviços e contribuem para o seu funcionamento.

Conforme já constatado em estudos anteriores (Duarte & Paixão, 1998; Gonçalves, 2008; RESAPES, 2002b), a maioria dos Serviços de Apoio Psicológico das IES Portuguesas tem, apenas, um psicólogo escolar e, em vários casos, estes profissionais não trabalham em tempo integral. Apesar de na década de 1990 ter ocorrido uma expansão quantitativa dos Serviços no país, seus recursos humanos continuam reduzidos de maneira que não se pode garantir que houve uma ampliação do número de estudantes atendidos, especialmente que tenha sido proporcional ao crescimento do número de novos alunos que ingressaram na Educação Superior.

Em alguns casos, a colaboração de estagiários tem sido uma alternativa para suprir a falta de recursos humanos; entretanto, tal alternativa não é de toda satisfatória uma vez que implica em rotatividade de alunos (já que o estágio tem duração limitada) e, ainda, pelo fato de que a atuação destes estudantes em formação não é eticamente indicada em algumas situações como o atendimento de colegas de curso e professores. Assim, concorda-se com a indicação já feita pela RESAPES (2002b) de que “os serviços não podem depender do trabalho de estagiários para responder aos pedidos que, tipicamente, lhes são feitos” (p. 30).

Quanto ao *Público* para o qual as ações dos Serviços de Psicologia estão dirigidas, quatro deles trabalham exclusivamente com os alunos, três estendem suas ações aos professores e funcionários e um serviço, para além de atender toda a população interna da instituição, também é aberto à comunidade externa. Importa destacar que a atuação da Psicologia Escolar centrada nos estudantes, extensivamente criticada na literatura, já divide espaço com intervenções direcionadas para outros agentes do processo educativo, nomeadamente os professores e funcionários. Contudo, esta ampliação nem sempre significa que hajam atividades planejadas e desenvolvidas especificamente para as necessidades, características e expectativas deste público. Em alguns casos, há apenas a disponibilidade do Serviço em receber e atender estes profissionais para as consultas psicológicas ou permitir que participem de ações oferecidas aos estudantes.

Somente em um Serviço de Psicologia existem atividades especialmente planejadas e desenvolvidas para os docentes ou funcionários, sendo um desafio aos psicólogos escolares conseguir implementar e sustentar tal prática, já que não há esta tradição no país, bem como

umentar a participação em tais atividades que têm pouca adesão. Para além da sensibilização dos próprios profissionais, uma real participação exige também ações dos psicólogos escolares no nível da gestão institucional, uma vez que sua implementação requer apoio no que tange ao incentivo oficial à formação continuada de professores, à definição de datas e modalidades mais favoráveis à participação, além de outros aspectos.

O *Acesso* às atividades desenvolvidas pelos Serviços de Psicologia ocorre de forma diferente a depender da modalidade de intervenção. No caso das consultas individuais, em geral o aluno procura o Serviço quando percebe alguma dificuldade ou é encaminhado pelos coordenadores, professores ou pelo serviço médico. Quando se trata das atividades coletivas como *workshops* de desenvolvimento de competências, é preciso que os alunos se inscrevam previamente; tais atividades são divulgadas e os interessados se inscrevem.

Quanto à *Divulgação do Serviço*, quase todos têm por costume publicizar a existência do Serviço e das atividades que realiza. As estratégias mais comuns são, em ordem decrescente de recorrência entre os Serviços, pela página da IES na internet, por professores e funcionários que comentam com os alunos sobre os Serviços, por meio de cartazes e panfletos distribuídos na instituição, além de *newsletter*, de *blogs*, do *facebook* e do *twitter*, estas últimas ferramentas atuais de comunicação e relacionamento pela internet. Dois Serviços não fazem divulgação por não terem condições de acolher novas demandas. Conforme já indicado pela RESAPES (2002b), a divulgação dos serviços é tipicamente reduzida e feita através da distribuição de panfletos e murais dentro da IES. Contudo, se levado em conta que no país uma importante forma de acesso ao Serviço, se não a mais frequente, é a procura por parte do próprio estudante, é imprescindível que este tenha conhecimento do apoio que o serviço pode lhe oferecer. Atento a esta questão, um dos Serviços tem se empenhado em estabelecer canais de comunicação diferenciados por meio de ferramentas interativas contemporâneas – *blogs*, *facebook* e *twitter*.

2ª Etapa – Mapeamento da atuação em Psicologia Escolar.

No âmbito do Estudo 2 realizou-se, também, uma análise da atuação de psicólogos escolares em Instituições de Educação Superior de Portugal, a qual englobou dois momentos interdependentes: (a) entrevistas com psicólogos escolares que atuam em Serviços de Psicologia e (b) entrevistas com coordenadores dos Serviços.

Participaram deste momento da pesquisa 11 profissionais, dos quais três psicólogos escolares, quatro coordenadores (também formados em Psicologia) e quatro psicólogos-coordenadores, assim identificados por exercerem as duas funções. A proposta original da pesquisa previa entrevistar, apenas, os psicólogos escolares; contudo, na medida em que alguns Serviços não têm psicólogos contratados, não se teria acesso aos mesmos tendo em vista que se organizam com base no apoio de estudantes. Dessa forma, a inclusão dos coordenadores deve-se, principalmente, à oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido.

Buscando construir espaços de diálogo entre a pesquisadora e os participantes como forma de possibilitar a expressão destes últimos acerca de sua trajetória profissional, experiências e implicações, adotou-se a entrevista semi-estruturada como instrumento principal de investigação. Os participantes foram entrevistados individualmente nos locais de trabalho e as entrevistas foram analisadas de forma qualitativa com o objetivo de apreender os sentidos construídos pelos participantes em relação ao trabalho realizado nos Serviços de Psicologia.

Os resultados exploram aspectos ligados à prática dos psicólogos escolares, especificamente sobre as principais atividades realizadas, o modelo de intervenção que as orienta, as dificuldades e facilidades encontradas no seu desenvolvimento, a percepção dos profissionais em relação às contribuições advindas do trabalho desenvolvido e as possíveis alterações que poderiam ser feitas para melhorá-las. A Tabela 19 traz resumidamente as características dos psicólogos escolares e coordenadores dos Serviços participantes deste momento da pesquisa, sendo que os Serviços nos quais atuam já foram caracterizados na etapa anterior.

Tabela 19

Caracterização dos psicólogos escolares e coordenadores que atuam em IES de Portugal

| Profis- sional | IES | Gênero | Tempo de atuação | Formação | Vínculo | Carga horária |
|---------------------------|-------------------------|---------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|
| PE 1 | Universidade pública | F | 5 anos | Mestranda em Psicologia | Prestadora de serviço | 7 horas |
| PE 2 | Universidade pública | F | 3 anos | Mestre em Psicologia | Técnica | 40 horas |
| PE 3 | Politécnico público | F | 2 anos | Mestranda em Psicologia | Prestadora de serviço | 40 horas |
| PE 4 | Politécnico público | F | 2 anos | Especialista | Prestadora de serviço | 40 horas |
| PE- Coord 1 | Universidade pública | M | 13 anos | Mestre em Psicologia | Técnico | 40 horas |
| PE- Coord 2 | Politécnico público | F | 2 anos | Mestranda em Psicologia | Técnica | 35 horas |
| PE- Coord 3 | Universidade pública | F | 6 anos | Especialista | Técnica | 40 horas |
| Coord 1 | Universidade pública | F | 7 anos | Mestre em Psicologia | Técnica | 40 horas |
| Coord 2 | Universidade pública | F | | Doutora em Psicologia | Professora | 40 horas |

| | | | | | | |
|---------|-------------------------|---|--------|--------------------------|------------|----------|
| Coord 3 | Politécnico público | F | 3 anos | Doutora em Psicologia | Professora | 40 horas |
| Coord 4 | Universidade pública | F | | Doutora em Psicologia | Professora | 40 horas |

O *tempo de experiência* dos psicólogos escolares nestes Serviços varia de dois a 13 anos, sendo que a média entre eles é de quatro anos e meio. Os coordenadores pertencentes ao quadro docente das IES têm mais de três anos no Serviço.

Em relação aos *Recursos Humanos*, pode-se analisá-los sob duas perspectivas. Quanto à *formação dos profissionais* que atuam nos Serviços, todos são da área da Psicologia, sendo que além da formação inicial possuem, ou estão realizando, curso de pós-graduação, na maioria das vezes o Mestrado em Psicologia. Entre os Serviços em que há um coordenador exercendo apenas esta função, em três deles os profissionais pertencem ao quadro docente da instituição e têm o título de doutor; em apenas um deles o coordenador pertence ao quadro técnico da instituição. Ainda em relação aos recursos humanos, e conforme ressaltado por Ferrer-Sama (2008) em relação aos Serviços de Apoio Psicológico europeus, é de destacar a qualificação dos profissionais que atuam em Portugal, uma vez que todos têm curso de graduação e de pós-graduação em Psicologia. Em relação ao *Vínculo dos psicólogos com a instituição*, ele é de 35 ou 40 horas semanais nos casos em que os psicólogos (incluindo os psicólogos-coordenadores) pertencem ao quadro de funcionários das IES; ou de 7 a 40 horas nos casos onde os psicólogos escolares são contratados por horas semanais. Os coordenadores que pertencem ao corpo docente têm contrato integral com a IES, sendo que a carga horária destinada ao Serviço depende da distribuição do seu tempo e das suas atividades docentes e de pesquisa.

No tocante às *Atividades desenvolvidas* pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia, constata-se que existe uma grande variedade de práticas, as quais refletem as prioridades demandadas pela instituição, a trajetória do próprio Serviço e sua oportunidade de avaliar e reestruturar suas ações, as opções ideológicas e teóricas dos coordenadores e psicólogos e a disponibilidade de recursos humanos. De forma geral, a atividade comum a eles e para a qual é destinada grande atenção dos psicólogos escolares é a consulta psicológica, realizada em sete dos oito Serviços: “é claro que o que é mais comum e o que nós fazemos mais é a consulta psicológica individual, mas não há nenhuma restrição a que se organize qualquer tipo de modalidade de intervenção, é uma opção” (SP5-Portugal).

Apesar de ser frequente em vários Serviços, seria incorreto afirmar que a consulta psicológica seja homogênea quanto à forma como é desenvolvida pelos psicólogos, pela orientação teórica adotada e pelas temáticas abordadas. A prática da consulta envolve a avaliação (com ou sem a aplicação de testes), o diagnóstico e definição do problema e a intervenção, a qual pode ocorrer

na forma de apoio psicopedagógico, de aconselhamento ou de psicoterapia. O apoio psicopedagógico é direcionado para questões acadêmicas como organização do tempo ou leitura e escrita, por exemplo; o aconselhamento breve direciona-se para um problema emocional relativamente delimitado que requer uma orientação pontual; e o acompanhamento psicoterapêutico é de maior duração, realiza-se em sessões semanais e ocorre em casos de perturbações psicológicas ou psiquiátricas. As temáticas ou demandas em torno das quais se desenvolvem as consultas são variadas, havendo casos ligados à saída de casa, à adaptação à universidade, orientação vocacional, problemas familiares ou de relacionamento, dificuldades financeiras, necessidades educativas especiais, transição para o mercado de trabalho, além de questões relacionadas à depressão, luto, desordens alimentares, psicopatologias graves que aparecem com menos frequência. Quanto às orientações teóricas, a abordagem cognitiva-comportamental é mais regularmente adotada por alcançar resultados num período menor de tempo; contudo, em geral, é dada liberdade aos psicólogos escolares para recorrerem à abordagem com a qual melhor se identificam.

O único Serviço que não realiza consulta psicológica é o que está exclusivamente vinculado ao apoio aos alunos com necessidades educativas especiais: “eu não faço é aquela consulta psicológica individualizada (...). Apesar de não fazer psicoterapia nem consulta psicológica, no sentido restrito da palavra, não é, acabo por dar algum apoio a estes estudantes” (SP2-Portugal). O apoio psicológico e a orientação individual dados aos alunos especiais se configuram como um acolhimento ao aluno bem como uma oportunidade de levantar informações acerca das suas necessidades e decidir, em conjunto com ele, quais medidas podem melhor lhe atender. Apesar deste Serviço não realizar consulta psicológica com os alunos com necessidades especiais, ela ocorre em outros dois que também atendem este público.

Acerca da recorrência da consulta psicológica, uma prática eminentemente clínica na estruturação e dinâmica dos Serviços de Psicologia das IES portuguesas, ela é, para alguns profissionais, a atividade que lhes confere identidade, de maneira que “se eu não distingo que a área clínica é uma área central e nuclear ela pode ser esvaziada por outras coisas, outras coisas e não se faz clínica. E aí perder a identidade enquanto serviço de atendimento psicológico” (SP6-Portugal). Complementando os esclarecimentos acerca da centralidade das consultas psicológicas, outro participante destaca que é por meio delas, prática legitimamente de responsabilidade dos profissionais de Psicologia, que os Serviços garantem a presença dos psicólogos escolares, pois ela “só pode ser assegurada por mim ou por um técnico de Psicologia, enquanto a formação, por exemplo, nós, da forma como organizamos isso, deve ser feito por um psicólogo, deve, mas ainda assim podem entendê-lo de outra forma. Consulta não pode se entender de mais forma nenhuma” (SP7-Portugal).

Se, por um lado, a ênfase na consulta psicológica é justificada por conferir identidade a um Serviço de Psicologia, por outro, os participantes reconhecem que somente a prática clínica minimiza as contribuições do Serviço, uma vez que o apoio ao sucesso acadêmico e ao bem-estar

dos estudantes fica restrito a um pequeno número de alunos, deixando, inclusive, o Serviço institucionalmente vulnerável. Nesse sentido, “um serviço que se reduza constantemente a dar apoio clínico e ponto final, eu acho que fica muito mais vulnerável institucionalmente (...) um trabalho puramente clínico no ensino superior não protege muito o serviço porque o trabalho clínico será sempre visto como um complemento, não o *core business* da coisa” (SP6-Portugal).

A necessidade de enfrentar esta vulnerabilidade é uma das razões pelas quais os Serviços passaram a desenvolver outras estratégias de intervenção como os *workshops*, as palestras e os voluntariados (Dias, 2006), detalhados adiante. Porém, mais do que proteger o Serviço em termos de sua manutenção, a análise das entrevistas indica que o investimento em outras áreas de intervenção também decorre da compreensão de que a diversificação de modalidades de intervenção pode ampliar o campo de atuação da Psicologia Escolar e, conseqüentemente, aumentar o impacto no sucesso acadêmico. “Às vezes, os psicólogos estão muito habituados a trabalhar nos gabinetes, é muita consulta e aqui não é só consulta, a consulta aqui é uma das valências muito importantes, sim, e nós valorizamos muito esse trabalho, mas não é só isso” (SP4-Portugal). Para além de assegurar institucionalmente a manutenção do Serviço, a diversificação das modalidades de intervenção reflete a abertura dos psicólogos escolares em construírem ações mais condizentes com as especificidades do contexto e, assim, se comprometerem de modo mais efetivo com a democratização da Educação Superior.

Por mais que a atividade clínica seja entendida como estruturante para a prática psicológica, a sua pouca adequação e eficiência diante das especificidades inerentes ao contexto educativo já estão bastante divulgadas na literatura na medida em que pouco impacto têm na transformação do sistema por ser bastante reducionista. Por outro lado, práticas que levam em conta as influências sociais, políticas e ideológicas na conformação dos problemas, e que recorrem a intervenções com diferentes agentes e instâncias institucionais (uma vez que assumem que o problema não é responsabilidade do sujeito individualmente), já estão propostas na literatura (Marinho-Araújo, 2009a; Sandoval & Love, 1977; Witter, 1999). Para além da consulta psicológica, outras ações são desenvolvidas pelos psicólogos escolares, conforme ilustra a Tabela 20.

Tabela 20*Atividades realizadas pelos psicólogos escolares nos Serviços de Psicologia de Portugal*

| Subcategorias | Exemplos de atividades | f |
|----------------------------------|--|----------|
| 1. Apoio psicológico clínico | Aconselhamento, Consulta Psicológica e Psicoterapia Apoio Psicopedagógico Avaliação, diagnóstico e encaminhamento Grupos terapêuticos | 7 |
| 2. Promoção do desenvolvimento | Programas de desenvolvimento de competências Programas de prevenção aos comportamentos de risco Sessões de relaxamento | 6 |
| 3. Pesquisa | Investigação Publicação e participação em congressos | 5 |
| 4. Desenvolvimento Profissional | Gestão da Carreira e para a vida ativa Desenvolvimento vocacional e Análise de currículo | 4 |
| 5. Assessoria à inclusão | Atendimento e orientação Implementação das alterações pedagógicas, físicas e tecnológicas Ações de sensibilização e de formação | 3 |
| 6. Voluntariados | Programas em <i>peer counselling</i> | 3 |
| 7. Acolhimento a alunos | Programas de mentorado | 2 |
| 8. Formação em Psicologia | Formação de psicólogos em nível de graduação e de pós-graduação | 2 |
| 9. Assessoria a órgãos de gestão | Apoio no recrutamento e seleção de novos colaboradores Colaboração com outras unidades da instituição | 1 |
| 10. Linha telefônica | Linha telefônica de apoio aos alunos | 1 |
| 11. Formação de professores | Formação docente à luz do processo de Bolonha | 1 |
| 12. Docência | Disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Competências | 1 |

O primeiro destaque quanto às *Atividades desenvolvidas* pelos psicólogos escolares refere-se à diversidade; os Serviços de Apoio Psicológico das IES Portuguesas não estão presos a um tipo de intervenção; ao contrário, envolvem-se simultaneamente em várias modalidades. Um importante contributo dessa diversificação é, sem dúvida, a ampliação das vias pelas quais pode-se alcançar o sucesso académico e bem-estar dos sujeitos, bem como o crescimento das próprias instituições, já

que as trajetórias de desenvolvimento não estão previamente estabelecidas e podem ser potencializadas por muitos meios.

A variedade de atividades evidencia, também, uma importante mudança qualitativa no modelo de intervenção que orienta a prática psicológica, o qual deixa de ser prioritariamente remediativo e curativo, assumindo um caráter mais preventivo. Nessa direção, práticas que buscam tratar as dificuldades trazidas pelos estudantes organizam-se, agora, com práticas que almejam fomentar o desenvolvimento integral dos alunos.

O segundo destaque em relação às *Atividades desenvolvidas* refere-se ao fato de que apesar de haver uma diversificação em termos do tipo de intervenção, a grande maioria delas está focada nos alunos, especificamente em intervenções diretas e pontuais com o corpo discente. Esta é, aliás, a ênfase recorrente nos Serviços de Apoio da Europa (Ferrer-Sama, 2008) e está na base de várias propostas de atuação para a Educação Superior de Portugal (Dias, 2001, 2006; Gonçalves & Cruz, 1988; Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000). Ademais, um olhar retrospectivo junto aos Serviços do país aponta que as atividades atualmente desenvolvidas são as mesmas que estiveram na base da criação do primeiro Serviço de Apoio Psicológico há mais de 25 anos.

Dessa maneira, se por um lado desenvolvem-se diferentes atividades em paralelo à tradicional consulta psicológica, notadamente pela inclusão de ações preventivas, por outro, estas atividades permanecem focalizadas nos estudantes e reproduzindo modelos pouco inovadores. Outras áreas carentes de intervenção na Educação Superior seriam em relação à gestão institucional e às propostas pedagógicas, espaços pouco frequentes de intervenção.

Ainda em relação às *Atividades desenvolvidas*, cabe discuti-las com referência à sua característica inovadora e diferenciada do que classicamente tem sido realizado pelos psicólogos escolares, especialmente no contexto da Educação Superior. Nessa direção, destacam-se os programas de desenvolvimento de competências e de prevenção a comportamento de risco que têm como intenção favorecer o desenvolvimento global dos estudantes. Os programas são realizados em grupos nas modalidades de *workshops*, quando os psicólogos escolares optam por imprimir um caráter mais vivencial à atividade, ou palestras mais informativas. Quando têm o formato de *workshop* ocorrem em três ou quatro encontros de três horas. Alguns dos temas explorados são: gestão do tempo, métodos de estudo, técnicas de elaboração de currículo, gestão de conflitos, inteligência emocional, desenvolvimento de competências sociais e relacionais, controle de estresse e ansiedade frente aos exames. Em algumas instituições, os programas têm uma regularidade ao longo do ano letivo e já estão previstos no calendário de atividades do Serviço; em outro, eles são planejados de acordo com a demanda dos alunos.

A assessoria à inclusão é um dos eixos de intervenção dos psicólogos escolares que buscam contribuir para a promoção do processo de inclusão nas instituições. Esta assessoria ocorre por meio de ações de sensibilização e formação com toda a comunidade acadêmica, através do atendimento e orientação aos alunos e professores acerca dos direitos e adequações curriculares que

podem ser feitas para favorecer o aprendizado dos alunos especiais, por meio da implementação das alterações pedagógicas, físicas e tecnológicas necessárias ao maior aproveitamento do estudante e mobilidade na IES.

Outra estratégia são os programas de tutoria no qual um docente do curso, com suporte do Serviço de Psicologia, responsabiliza-se por acompanhar regularmente o estudante, de forma a avaliar e planejar com ele atividades a serem realizadas, identificar projetos nos quais pode se envolver, potencializar o uso de recursos disponíveis na instituição que podem auxiliá-lo, etc. Para oferecer esse apoio, os docentes recebem suporte regular dos psicólogos escolares de forma a trabalhar suas próprias dificuldades e preconceitos relativos às necessidades educativas especiais, a conhecer de forma mais aprofundada as características e especificidades dos alunos especiais.

Outro tipo de ação interessante e atual entre alguns Serviços são os programas de voluntariado baseados no *peer counselling* ou *apoio entre pares*. Ou seja, são programas estruturados mediante a atuação de estudantes da própria instituição, os quais, a partir de uma formação específica e direcionada para o programa no qual irão atuar, oferecem apoio a outros colegas. Assim, o apoio entre pares é o processo no qual estudantes treinados e supervisionados pela equipe do Serviço de Psicologia ajudam outros estudantes com problemas pessoais e/ou acadêmicos. Pode ser desenvolvido nas modalidades frente-a-frente ou pessoalmente, por telefone, por carta ou pela internet.

A recepção e acolhimento aos novos alunos é mais um exemplo de ação que pode ser coordenada pelos psicólogos escolares com base no apoio entre pares e, nestas situações, a função destes profissionais está mais vinculada à formação dos estudantes que irão oferecer apoio aos seus colegas. O apoio por pares em situações de acolhimento a novos alunos é comumente denominado de *peer mentoring* ou simplesmente mentorado (Boto, Mader & Fernandes, 2010; Pereira, 2005). Nestes programas, alunos (mentores) que já estudam na IES facilitam a transição e integração de alunos recém-chegados, ou seja, estudantes mais avançados nos cursos assumem um papel central no acolhimento e acompanhamento dos novos colegas (calouros) oferecendo uma atenção especializada e sistemática com o objetivo de facilitar a integração dos novos alunos no meio acadêmico. Cada mentor tem um grupo de alunos sob seu acompanhamento, devendo reunir-se regularmente com ele algumas vezes no semestre ou de acordo com as necessidades e demandas do grupo. O mentorado é uma atividade voluntária e as vantagens de ser um aluno mentor é poder receber créditos curriculares, conhecer melhor a instituição na qual estuda e, acima de tudo, desenvolver e ampliar suas competências.

Com o propósito de preparar os alunos-mentores, eles participam de um processo de formação específico que, a depender do perfil e características da instituição, abordam temas diferenciados: o papel e função do mentor, estratégias para apoiar e intervir junto aos alunos ingressantes, estratégias de aconselhamento e limites da ação do mentor, gestão de conflitos, exercícios de facilitação de comunicação e integração em um novo grupo, estilos de liderança,

treino de assertividade e dinâmicas de grupo, além da definição das atividades a serem desenvolvidas com os novos estudantes. A formação dos mentores é, portanto, realizada pelos psicólogos escolares, os quais recorrem a situações de estudo e reflexão coletiva, assumem a tarefa de mediar o desenvolvimento de competências sociais e relacionais junto aos mentores.

A participação dos psicólogos escolares nas ações de *apoio entre pares* tem alguns focos distintos e complementares: o do planejamento e condução da formação dos estudantes que irão atuar nos programas; o da supervisão regular para os alunos voluntários para que possam discutir e trabalhar eventuais dificuldades e angústias que surjam ao longo do processo de apoio aos colegas; o da atuação direta em casos que o apoio prestado pelos voluntários indica a necessidade urgente de um suporte psicológico, na perspectiva de uma intervenção em crise; o da sistematização e análise das principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes e que motivam a busca de apoio, bem como da pertinência das estratégias adotadas para saná-las, as quais servem, a nível institucional, como indicadores da qualidade do serviço oferecido pela IES.

Também entre as estratégias de apoio entre pares, a disponibilização de linhas telefônicas de ajuda aos estudantes se constitui como uma forma de auxílio àqueles que vivenciam dificuldades acadêmicas, relacionais, amorosas, familiares, de integração à universidade, entre outras. Em Portugal, um dos Serviços participantes desta pesquisa foi pioneiro na implementação de um programa de aconselhamento entre pares facilitado por uma linha telefônica de apoio aos alunos (Pereira, 2005). O programa tem como objetivo ajudar os alunos a enfrentarem seus problemas por meio de apoio emocional e escuta ativa oferecido, por telefone, por estudantes da universidade especialmente formados e treinados para atuar no programa. Tendo em vista a avaliação de que os alunos relatam maior dificuldade no período noturno, a linha telefônica funcionava principalmente durante toda noite, inclusive nos finais de semana.

Outra possível função do psicólogo escolar na Educação Superior é a da docência, seja em cursos de Psicologia ou de outras áreas de conhecimento (Witter, 1999). Um trabalho nessa direção foi desenvolvido pela equipe de psicólogos escolares de um dos Serviços que se responsabiliza pela disciplina de Competências Sociais & Desenvolvimento Pessoal. A disciplina é optativa, com carga horária de quatro horas semanais e atribui 3 créditos ao estudante sem, contudo, contribuir para sua média acadêmica; ou seja, o retorno ou vantagem da participação na referida disciplina decorre mais de uma oportunidade de vivenciar, refletir e desenvolver competências variadas do que integralizar os créditos necessários à conclusão do curso.

Os critérios de avaliação são baseados na participação ativa nas atividades realizadas durante as aulas e na realização dos trabalhos propostos ao longo do semestre; a avaliação final traduz-se num resultado de aprovado ou reprovado, sem valores quantitativos como é comum na Educação Superior (Fernandes, Boto & Martins, 2010). A disciplina funciona no formato de *workshops*, cada um desenvolvido em 5 passos: primeiro é feito um trabalho de exploração pessoal (passo 1) que permite aos alunos amplificar a autoconsciência (passo 2). Sobre este processo, existe

uma reflexão e discussão conjunta (passo 3) seguida da identificação, pelo estudante, de diferentes posições ou modos de agir e que tendem a ser mais adaptativas (passo 4). O passo 5 corresponde ao envolvimento em atividades que testem, promovam e modelem as competências transversais trabalhadas.

Uma ação desta natureza não está orientada por dificuldades já identificadas entre os estudantes, em uma perspectiva remediativa e tradicional de intervenção; ao contrário, está baseada no objetivo geral de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Um importante destaque a esta ação da Psicologia Escolar refere-se à inclusão formal desta disciplina na estrutura curricular dos cursos da instituição, o que, no mínimo, representa o reconhecimento da IES acerca da contribuição singular que práticas psicológicas dessa natureza podem trazer à formação dos estudantes que, certamente, não é entendida apenas como uma formação teórico-técnica, mas também como uma formação humana, relacional, reflexiva, crítica, ética.

Conforme já anunciado pela natureza das atividades desenvolvidas pelos Serviços, o *Modelo de intervenção* adotado pelos profissionais varia de acordo com a extensão das suas práticas. Dessa forma, nos Serviços que se dedicam exclusivamente à consulta psicológica, prevalece o modelo individual e remediativo. Assim, o trabalho “é, sobretudo, de natureza individual (...). Todo o trabalho com o aluno é feito exclusivamente com ele” (SP5-Portugal). “Grande parte das intervenções são de natureza remediativa (...) no que diz respeito às consultas psicológicas sim. Mesmo no apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais (...) muitas vezes a situação já está instalada e (...) fazemos uma intervenção de caráter remediativo” (SP4-Portugal). Diferentemente, nos Serviços em que são realizadas consultas psicológicas e também programas de mentorado, de desenvolvimento de competências acadêmicas e de prevenção de risco, bem como ações de formação de professores e apoio aos alunos especiais, os modelos remediativos e preventivos convivem, havendo tanto intervenções individuais quanto coletivas.

Em relação às *Facilidades* e *Dificuldades* encontradas pelos psicólogos escolares no decorrer da sua prática profissional, pode-se dizer que há poucos aspectos em comum entre os diferentes Serviços, o que indica que há especificidades próprias a cada instituição e a cada Serviço. No entanto, mesmo que não comuns à maioria dos Serviços, alguns aspectos podem ser citados. O primeiro deles, o trabalho em equipe, comparece nas indicações feitas por quatro Serviços, sendo que em dois deles é apontado como um aspecto favorável ao desenvolvimento das atividades e em outros dois é indicado como um elemento dificultador.

Um dos psicólogos escolares que está sozinho no Serviço diz que “essa dificuldade de estar sozinha é uma delas, pronto. Eu vejo muitas das vezes a necessidade de trocar com outros colegas e procuro no exterior” (SP8-Portugal); por outro lado, os profissionais que contam com a colaboração de outros colegas dizem que “nós trabalhamos muito em equipa (...) eu acho que essa partilha de saberes é uma mais valia, porque se eu estivesse a trabalhar sozinha e a seguir sempre este percurso provavelmente eu nunca pensava em uma outra perspectiva” (SP4-Portugal). Além de

poderem trocar ideias, discutir casos e procedimentos, a valorização do trabalho em equipe baseia-se, também, no fato de permitir um número maior e diversificado de práticas.

As informações acerca da avaliação que os profissionais fazem dos Serviços contemplam sua percepção em relação às contribuições advindas do trabalho desenvolvido e as possíveis alterações que poderiam ser feitas para melhorá-las. As *Contribuições do Serviço* são expressas pelos participantes de diferentes formas, sendo que a ideia geral é a de que estão atuando em prol da promoção do bem-estar dos estudantes e do sucesso acadêmico, bem como para a redução do abandono e do insucesso.

Em alguns casos, o argumento que sustenta a relação entre a relevância do Serviço e o sucesso acadêmico ancora-se em parâmetros financeiros, como revelam alguns participantes: “porque o dinheiro das universidades vinha pelo sucesso (...) se o aluno repete 3, 4 anos, a universidade deixa de ganhar dinheiro, logo as universidades perdem dinheiro. Como perdem dinheiro, há que combater o insucesso criando estratégias pra que eles resolvam os problemas” (SP3-Portugal), além do mais, “um serviço destes custa dinheiro, agora, se tem impacto ao nível do desempenho acadêmico, poupa dinheiro. Se as pessoas andam menos anos aqui, a instituição gasta menos dinheiro, além de contribuir pra alguns índices que tem que apresentar sobre o sucesso e insucesso” (SP5-Portugal). Em outros casos, a perspectiva de favorecer o desenvolvimento global dos estudantes é o argumento central: “para nós é isso que é importante, o desenvolvimento deles (...) isso para nós é o mais importante. Acreditamos que do ponto de vista da instituição também seja” (SP7-Portugal).

Apesar de orientados para a ideia comum de promover o sucesso acadêmico e o bem-estar, não há por parte dos psicólogos acordo quanto às razões que sustentam e motivam essa ideia. Assim como as produções e posições relativas à Educação Superior se dividem entre as que, de um lado, defendem sua função formativa e emancipatória na sociedade e, de outro, vinculam-na cada vez mais aos interesses mercantilistas (Dias Sobrinho, 2004a, 2005, 2008a; Goergen, 2008; Severino, 2000, 2002; Sguissardi, 2008), os Serviços parecem, também, permeados pelas mesmas questões.

Quanto à avaliação dos participantes relativamente a possíveis *Modificações* que poderiam ser feitas, não foram apontados aspectos a serem alterados na dinâmica de três Serviços. Quanto às alterações que foram sugeridas em outros Serviços, a necessidade de ampliar o número de profissionais para permitir que os Serviços se envolvam com atividades diferenciadas daquelas que realizam até o momento é comum a quatro deles. Nesse sentido, comentam que “o que é muito importante pra nós é recursos, principalmente humanos, porque se nós tivermos isso há muito mais coisas que nós podemos implementar” (SP7-Portugal) e, inclusive, “a criação de programas de intervenção pressupõe, ela própria, um trabalho que acaba por ser mais trabalho além dos projetos de investigação que a gente tem (...) e isso implicaria numa alteração na própria lógica do serviço em termos de contratação” (SP5-Portugal). Para os participantes, ter um maior número de

profissionais é o que, na maior parte dos Serviços, lhes possibilitaria desenvolver ações de natureza coletiva, preventiva e desenvolvimental, bem como trabalhar com outros agentes como os professores e funcionários, acompanhar os egressos, implementar práticas de assessoria a órgãos da instituição.

Síntese dos Estudos 1 e 2.

A partir da análise e da discussão das informações construídas ao longo dos estudos 1 e 2, fazem-se algumas considerações acerca dos indicadores que se mostraram mais relevantes para a compreensão geral da atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior e que, potencialmente, podem subsidiar a construção da proposta de criação e funcionamento dos Serviços de Psicologia, objetivo desta pesquisa. Não se pretende elaborar um quadro comparativo entre a realidade dos dois países, mas destacar elementos que se integram e complementam na construção de um amplo panorama.

De início, fica evidente que a atuação da Psicologia Escolar no Sistema de Educação Superior brasileiro e português já é uma realidade, ainda que com proporções diferenciadas. No Brasil, a produção científica nesta área e a presença dos psicólogos escolares nas IES são consideradas restritas e recentes (Bariani, Buin, Barros & Escher, 2004; Oliveira, Cantalice, Joly & Santos, 2006; Serpa & Santos, 2001); em Portugal, por outro lado, existem serviços implantados há mais de 25 anos, além de vários estudos, publicações e, inclusive, uma associação profissional que integra os Serviços de Psicologia existentes nas IES do país (Dias, 2001, 2006; Duarte & Paixão, 1998; Gonçalves, 2008; Gonçalves & Cruz, 1988; Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000; Pereira, 2009; RESAPES, 2002a).

Observando a distribuição dos Serviços de Psicologia pelas IES, nota-se que eles não são privilégio de um tipo de instituição; ao contrário, eles se fazem presentes tanto nas universidades com perfil acadêmico quanto nas faculdades e institutos politécnicos com perfil mais profissionalizante. Em relação à natureza administrativa das IES com serviços, no Brasil as privadas são as que mais têm o serviço, diferente de Portugal onde há predominância nas instituições públicas. Evidencia-se, portanto, que todas as Instituições de Educação Superior, independente de serem universidades, centros universitários, faculdades ou institutos, públicos ou privados, são contextos legítimos de inserção e intervenção dos psicólogos escolares.

Em relação aos objetivos que orientam o funcionamento dos Serviços de Psicologia, verifica-se que estão principalmente traçados em relação ao desenvolvimento, bem-estar e sucesso acadêmico dos estudantes. E, coerentemente a estes objetivos, o foco principal da ação dos psicólogos são os estudantes, fundamentalmente os de graduação, havendo, inclusive, vários Serviços que estão exclusivamente orientados para o trabalho com o corpo discente. Todavia, apesar do objetivo principal estar centrado neste segmento da comunidade acadêmica, como é

clássico na atuação da Psicologia Escolar, muitos Serviços já estendem suas ações para outros públicos da instituição, ampliando seu foco.

Corroborando essa ampliação, as atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares são bastante diversas e não estão atreladas às ações tradicionalmente clássicas de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos. Considerando que são muitos e diversificados os espaços de aprendizagem, bem como são múltiplos os caminhos que levam a um desenvolvimento saudável e pleno em suas potencialidades, é extremamente pertinente haver uma variedade de atividades que tenham como meta a promoção desses processos. Nessa direção, além do atendimento e da orientação individual aos estudantes que é recorrente entre os Serviços de ambos os países, em alguns com viés mais clínico em outros mais psicopedagógico, um amplo conjunto de atividades é implementado pelos psicólogos escolares.

Em relação aos alunos, pode-se citar os programas educativos de acolhimento aos novos estudantes; os eventos de desenvolvimento de competências transversais; os cursos em técnicas de estudo, gestão do estresse e de conflitos; as oficinas de elaboração de currículos, preparação para entrevistas e busca ativa por emprego; os projetos de apoio entre pares com base no voluntariado, além de outros. Junto à equipe pedagógica, especialmente aos professores e coordenadores de curso, verificam-se orientações e apoio a dificuldades, ações de formação continuada e de desenvolvimento de competências, cursos sobre organização curricular, apoio às ações pedagógicas e ao processo de ensino e de aprendizado, etc. Em relação à equipe gestora, cabe mencionar a participação nos processos de seleção e de treinamento de funcionários, o envolvimento dos psicólogos escolares com a discussão e proposição de políticas institucionais de apoio aos estudantes, a colaboração na concretização e promoção do processo de inclusão, além de outras ações.

De forma coerente com as atividades realizadas, o modelo de intervenção que orienta o trabalho dos psicólogos escolares transita entre o de natureza remediativa e curativa e o de promoção do desenvolvimento, preventivo e institucional. O primeiro, típico nos Serviços mais vocacionados para o apoio psicológico ao estudante com dificuldades, e o segundo, característico nos Serviços que oferecem apoio à equipe pedagógica e aos processos de gestão.

Em consonância com a diversidade de atividades realizadas pelos Serviços de Psicologia, seria oportuno que objetivos mais amplos fossem oficialmente traçados de forma a contemplar desde o apoio às dificuldades, à promoção do rendimento e sucesso acadêmico, passando pela promoção do desenvolvimento pessoal, social e profissional, até o suporte aos processos de gestão acadêmica e institucional.

Conforme fica explícito, o cenário contemporâneo de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior se dá diante da integração das atividades tradicionais com novas e diferenciadas possibilidades de intervenção. Com relação à caracterização e composição das equipes de profissionais que estão mobilizando essa mudança, é de destacar que os psicólogos escolares que

trabalham nos Serviços de Psicologia no Brasil e em Portugal são muito bem qualificados e têm, reconhecidamente, investido em sua formação acadêmica e profissional. Na grande maioria dos casos, os psicólogos escolares têm buscado aperfeiçoamento nos cursos de mestrado em Psicologia.

Tendo em vista o papel diferencial que a formação continuada tem na construção do perfil profissional e no aperfeiçoamento das ações, é oportuno ressaltar para o fato de que a qualificação será tão mais válida e enriquecedora quanto estiver relacionada à área de atuação. Ou seja, mais do que bem qualificados, os psicólogos escolares precisam ser bem formados em Psicologia Escolar de acordo com as especificidades da sua identidade profissional e das competências desejáveis para a construção e exercício dessa identidade. Esse fato, por sua vez, reflete nas instituições formativas que precisam assumir e se comprometer com a formação inicial e continuada em Psicologia Escolar, como tem sido enfaticamente reiterado nos estudos e produções da área.

Quanto à composição profissional dos Serviços de Psicologia, nota-se que há uma diversidade de possibilidades de vinculação dos psicólogos às instituições. Os contratos variam desde poucas horas semanais cumpridas em apenas um turno de trabalho, até a contratação em tempo integral, ou seja, 40 horas semanais completamente dedicadas ao serviço. Os psicólogos podem fazer parte do quadro técnico ou docente da IES ou, ainda, serem contratados temporariamente como prestadores de serviço. Em todos os casos, o que se observa é que o número de profissionais é reduzido diante da dimensão da instituição e da diversidade de frentes de intervenção que podem ser abertas. Todavia, e por outro lado, apesar do número diminuído de profissionais que limita a amplitude das ações, as diferentes alternativas que as IES lançam mão para contratar os psicólogos escolares é um sinal de reconhecimento do lugar conquistado pela Psicologia Escolar.

Um importante elemento que pode contribuir para o maior reconhecimento do trabalho realizado pelos Serviços de Psicologia e para que se configurem como instâncias basilares ao desenvolvimento dos sujeitos e das instituições, é sua divulgação. De acordo com os resultados desta pesquisa, verifica-se que as estratégias de divulgação são restritas e precárias em ambos os países, o que traz alguns impactos. Um deles é o pouco conhecimento dos serviços por parte da comunidade interna; outro é a pouca visibilidade do Serviço e suas contribuições para os gestores e, até, para os órgãos vinculados ao Ministério da Educação. Dessa maneira, um desafio a ser assumido pelos coordenadores e psicólogos escolares, é a criação de estratégias que divulguem não só a existência do serviço e do trabalho oferecido, mas também as metas alcançadas, tanto quantitativas quanto qualitativas.

Diante dos resultados desta pesquisa constata-se que a Educação Superior é, indiscutivelmente, um contexto já legitimado de pesquisa e de intervenção em Psicologia Escolar, para o qual novos esforços podem ser direcionados no sentido de consolidá-lo.

PROPOSTA PARA A CRIAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DE SERVIÇOS DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O modelo aqui apresentado é resultado dos estudos, reflexões teóricas e análises realizadas ao longo desse trabalho e se configura como uma proposta, às Instituições de Educação Superior, de como estruturar seus Serviços de Psicologia. Ela foi elaborada levando-se em conta o papel social da educação em nível superior e seu objetivo de formar profissionais e cidadãos, as demandas e desafios impostos a este nível educativo e as possíveis contribuições da Psicologia Escolar ao enfrentamento destes desafios e ao cumprimento da função que lhe é historicamente atribuída. As experiências de implantação e funcionamento dos serviços desta natureza em algumas IES, como já descrito nos estudos desenvolvidos no Brasil e em Portugal, associadas às indicações registradas na literatura da área e a experiência profissional da pesquisadora serviram como indicadores para a elaboração desta proposta. Tomando como referência a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento psicológico humano e a abordagem preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar, estes indicadores foram submetidos a um processo de interpretação, crítica, ressignificação e sistematização que culminaram com a criação desta proposta para Serviços de Psicologia em Instituições de Educação Superior.

A Educação Superior é um contexto recente de inserção dos psicólogos escolares no Brasil, para o qual existem poucas indicações acerca de ações, atividades e programas que podem sustentar o trabalho dos profissionais da área. Assim, esta proposta para a criação e funcionamento de Serviços de Psicologia em IES pretende, por um lado, apresentar algumas linhas de intervenção para os psicólogos que trabalham nestas instituições e, por outro, aspira figurar como detonador de um movimento de reflexão, estudo, investigação e problematização acerca das possibilidades de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior. Essa proposta não tem a pretensão de esgotar as múltiplas possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e não deve (e nem se pretende que seja) ser entendida como um modelo pronto, definitivo e a ser fielmente implantado em qualquer instituição; ao contrário, espera-se que o perfil, as particularidades, as necessidades e prioridades de cada instituição imprimam vivacidade a esta proposta original, adequando-a e adaptando-a à realidade particular das IES.

Se, por um lado, é oportuno sistematizar um conjunto de indicadores, ideias e proposições que têm o potencial de contribuir para a ampliação de práticas profissionais em Psicologia Escolar, por outro, tal sistematização precisa se ancorar em uma clara base teórico-conceitual que a sustente. Do contrário, corre-se o risco de se apresentar uma proposta internamente inconsistente e confusa que seja apenas um aglomerado de ações dispersas e desconexas. Entende-se, portanto, que a expansão da Psicologia Escolar para outros contextos, como é o caso da Educação Superior, deve necessariamente se apoiar em uma concepção de homem, de mundo e de sociedade, de

aprendizagem, de ensino e de desenvolvimento que estejam coadunados com as produções teóricas e conceituais em Psicologia e, em particular, em Psicologia Escolar.

Por assim entender, o primeiro elemento da presente proposta corresponde à fundamentação teórica que a sustenta; na sequência, discorre-se sobre os objetivos que entende-se pertinentes aos serviços desse tipo; o público alvo para o qual podem ser dirigidas as intervenções; a descrição dos recursos humanos que podem compor os serviços, destacando as características do perfil dos psicólogos escolares, o número de profissionais e o vínculo de trabalho com a IES; alguns elementos importantes sobre o funcionamento e organização do serviço; e, por fim, possíveis atividades que podem ser desenvolvidas pelos profissionais.

1. Fundamentos teóricos e conceituais

Muitas são as noções de desenvolvimento que permeiam o senso comum, as representações sociais e também as teorias. Por muito tempo, o desenvolvimento humano foi compreendido como um fenômeno predestinado a se desenrolar e que se autoconduzia em uma progressão intrínseca; entretanto, contemporaneamente, o desenvolvimento é entendido como um processo complexo e dinâmico decorrente da interação dialética de fatores biológicos, sociais e culturais (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005; Hartup, 2000; Lerner, Fischer & Weinber, 2000). Nessa direção, o desenvolvimento humano é visto como um processo de base essencialmente interacionista por meio do qual o sujeito, em relação com o ambiente físico e social, produz modos particulares de ser e estar no mundo.

Entendendo que o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações que os sujeitos estabelecem ao longo da sua trajetória, sejam elas com outras pessoas ou com as produções culturais herdadas de gerações anteriores, a perspectiva histórico-cultural enquanto conjunto teórico, conceitual e epistemológico sustenta este entendimento e fornece as bases necessárias para a compreensão relacional, histórica e social acerca da constituição humana e da subjetividade.

A perspectiva histórico-cultural tem seus maiores expoentes em Vygotsky (1999, 2003, 2009), Luria (1990/2008) e Leontiev (2004) e, de acordo com ela, o desenvolvimento humano é um processo intimamente relacionado ao contexto social no qual a pessoa está inserida. Concebido como um ser ativo, social e histórico, o homem se constitui como tal a partir das interações sociais que são mediadoras da construção de suas características, sentimentos, pensamentos, crenças, conhecimentos e concepções, enfim, da sua subjetividade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é um processo constituído subjetivamente na trajetória de cada sujeito, a partir da elaboração, revisão e reconstrução de sentidos e significados que o vão transformando.

A cultura, para Vygotsky (1999, 2009), é o amplo cenário no qual se desenrola a vida individual e social, onde o privado e o público encontram interlocução e onde os sujeitos negociam, criam e recriam informações, representações, conceitos e sentidos. A cultura é um fenômeno impregnado de sentidos e significados ativamente apropriados pelos sujeitos por meio de um

processo de reflexão, construção e reelaboração das regras, ideias, práticas e significados compartilhados e coconstruídos socialmente. Assim, a interação social é de extrema importância, pois é através da relação com outros homens e com suas produções que o sujeito se desenvolve.

É pela troca e internalização de elementos sociais e culturais que afetam sua estrutura e funcionamento que o homem desenvolve suas funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1999, 2003; Luria, 1990). O desenvolvimento psicológico mais complexo e característico do homem depende, então, das ideias e atividades partilhadas nos mais diferentes espaços e contextos nos quais os sujeitos frequentam e estabelecem trocas intersubjetivas.

Com base nas contribuições da perspectiva histórico-cultural, entende-se que a Educação Superior, em sua ampla função, é um dos espaços sociais privilegiados e fecundos à promoção do processo de desenvolvimento humano justamente pelo fato de que as diferentes aprendizagens ali propiciadas são propulsoras do desenvolvimento. Por meio da relação com os vários objetos de conhecimento científico, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social, além das relações interpessoais que se constroem entre os sujeitos adultos e jovens adultos, a natureza da mediação que ocorre na Educação Superior é qualitativamente distinta daquela que transcorre em outros contextos, inclusive de caráter educativo.

O conhecimento científico, artístico e cultural intencionalmente contemplado nos planejamentos de ensino, as informações divididas, os saberes apropriados, as posturas éticas e ideológicas partilhadas, bem como as vivências pessoais e as relações intersubjetivas que se fomentam no contexto educativo são mediadoras do processo de aprendizagem e, por conseguinte, do desenvolvimento humano que tem nela sua base. Por essa razão, a Educação Superior como contexto no qual transcorrem múltiplos e complexos processos de aprendizagem tem papel primordial na mediação das funções psicológicas superiores dos sujeitos adultos que frequentam esse espaço, seja como estudantes ou como profissionais (Marinho-Araújo, 2009a; Oliveira & Marinho-Araújo, no prelo).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores em termos de sua estrutura, conteúdo e complexidade, se dá por meio da relação que o sujeito estabelece com as pessoas e com a cultura. Funções novas e mais complexas na constituição psicológica dos sujeitos surgem em virtude da natureza das experiências sociais nas quais estão inseridos, tendo participação nestas experiências os conhecimentos, valores, afetos, identificações, desejos, sentimentos. A gênese dos processos psicológicos superiores está, portanto, alicerçada das interlocuções e nas trocas subjetivas que acontecem nas relações acadêmicas, profissionais, sociais, culturais.

Com base neste entendimento, acredita-se que, ao mesmo tempo em que o processo educacional tem a responsabilidade de transmitir a cultura e o conhecimento historicamente acumulado, ele também tem a função de despertar potencialidades, incentivar maneiras diferentes de interpretar e agir sobre o mundo, incitar o desenvolvimento de formas criativas e inovadoras de transformar a realidade. Este é um objetivo particularmente importante para a Educação Superior

que, com vistas a preparar cidadãos em seu amplo sentido, não pode se limitar à reprodução de conhecimentos e ideias que pouco transformam os sujeitos e a realidade em que vivem. Diferentemente, compete a ela oportunizar mediações qualitativamente variadas que tenham o potencial de suscitar o surgimento de novas e mais avançadas funções psicológicas.

Cada IES é um contexto de subjetivação no qual redes de sentidos e de significados definem as formas concretas e simbólicas de organização dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem; tornar esse contexto pleno de sua função social é desafio para os psicólogos escolares (Marinho-Araújo, 2009a). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior tem como importante contribuição favorecer a conscientização dos atores institucionais acerca de sua função na promoção de saltos e avanços qualitativos no desenvolvimento humano que irão repercutir na formação profissional e pessoal dos alunos e, também, dos colaboradores da IES. Nesse sentido, a intervenção do psicólogo escolar deve estar direcionada para as concepções, objetivos, compromissos, responsabilidades e ações da instituição e de seus atores que favorecem o desenvolvimento em suas múltiplas potencialidades.

Acompanhando as reflexões acerca da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano como base filosófica e teórica para a atuação dos psicólogos escolares na Educação Superior, defende-se que o trabalho destes profissionais focalize ações coletivas, relacionais e institucionais que favoreçam a conscientização dos diferentes atores da comunidade acadêmica acerca da interdependência entre aprendizagem, desenvolvimento e formação profissional. Para a construção de ações que se coadunem a essa perspectiva teórica, a abordagem preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a) mostra-se particularmente pertinente por sinalizar a possibilidade de integrar questões de ordem dos sujeitos e das instituições, entrelaçando o individual com o coletivo.

Diante destas considerações, reafirma-se que a fundamentação teórica e conceitual acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano que sustentam esta proposta de criação e estruturação de Serviços de Psicologia, está fortemente ancorada na abordagem histórico-cultural (Leontiev, 2004; Luria, 1990; Vygotsky, 1999, 2003). Esta abordagem é a base epistemológica e teórica profícua à construção das intervenções da Psicologia Escolar na Educação Superior que têm a aprendizagem e o desenvolvimento humano adulto como eixos centrais.

Com base nesses pressupostos, defende-se, ainda, que a Educação Superior deve estar direcionada para a promoção do desenvolvimento humano. Para além do foco na competência profissional, que é uma das dimensões do desenvolvimento dos sujeitos, a formação em nível superior deve incidir na preparação de pessoas capazes de enfrentar de forma ética e socialmente comprometida os desafios extremamente contraditórios, ambíguos e complexos que são característicos da sociedade contemporânea. Mais do que habilitar sujeitos a exercerem com competência e sucesso sua atividade profissional, a Educação Superior tem como finalidade formar cidadãos conscientes do seu poder transformador no combate à exclusão, injustiças, desigualdade,

enfim, questões relevantes na área social, econômica, política e cultural de uma nação (Dias Sobrinho, 2004a, 2005; Ristoff, 1999).

2. Objetivos

Os Serviços de Psicologia deverão ser parte integrante das Instituições de Educação Superior tendo como objetivo geral apoiá-las na promoção do processo educativo, especificamente os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Em decorrência da realidade de cada IES, estes serviços poderão se organizar de acordo com objetivos específicos coerentes ao perfil da instituição, suas metas e recursos.

Alguns dos objetivos específicos a orientar o funcionamento dos serviços podem ser: (a) promover o sucesso acadêmico dos estudantes; (b) favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, professores e funcionários; (c) facilitar a adaptação e integração dos novos estudantes; (d) oferecer orientação profissional e facilitar a integração dos concluintes no mercado de trabalho; (e) promover o bem-estar dos estudantes ao longo da sua vivência na IES; (f) prestar apoio psicológico e psicopedagógico à comunidade acadêmica; (g) auxiliar no processo de inclusão e construção da diversidade; (h) assessorar os processos de gestão institucional; (i) favorecer a construção de processos e relações mais cooperativos, corresponsáveis e saudáveis; (j) oferecer suporte à equipe pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem; (k) mediar a construção coletiva de objetivos e responsabilidades quanto ao desenvolvimento dos estudantes; (l) potencializar a conscientização e o compromisso dos gestores e da equipe pedagógica com a construção da cidadania; (m) auxiliar a instituição na construção de ações socialmente responsáveis; além de outros.

De forma geral, os serviços deverão apoiar as IES a potencializar o desenvolvimento dos sujeitos, individual e coletivamente, bem como da instituição como um sistema dotado de dinâmicas, práticas e características próprias que favorecem ou inibem o desenvolvimento de seus estudantes e profissionais.

3. Público alvo

Serão alvo privilegiado dos Serviços de Psicologia os estudantes, de graduação e pós-graduação, os funcionários, os professores, coordenadores e assessores de curso, diretores, reitores e decanos, além da comunidade externa, conforme os recursos disponíveis pelo serviço.

Partindo das contribuições da perspectiva histórico-cultural e da abordagem preventiva e institucional de atuação em Psicologia Escolar, as intervenções desencadeadas pelos serviços têm como foco a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento que não se restringem aos estudantes, mas aos diferentes segmentos que integram a instituição. Ainda que o eixo central dos objetivos da Educação Superior refira-se aos alunos, à sua formação pessoal, acadêmica e

profissional, é evidente que a qualidade dessa formação não resulta da ação exclusiva dos estudantes. A competência docente, a organização pedagógica, as ênfases curriculares, as estratégias metodológicas, os procedimentos avaliativos, as relações professor-aluno, bem como os procedimentos administrativos e burocráticos, as rotinas e relações institucionais, o clima organizacional, a valorização dos colaboradores e o investimento em qualificação, entre outros elementos, influenciam a qualidade da formação discente. Dessa maneira, tanto os processos de gestão quanto as práticas e organização pedagógica são dimensões de intervenção do psicólogo escolar.

As atividades de ensino e de apoio a ela acarretam exigências pessoais e profissionais que têm reflexo na qualidade dessa prática, de forma que se torna imprescindível oferecer acompanhamento e suporte aos funcionários e professores. Este investimento, por sua vez, tem desdobramento na qualidade do exercício destes profissionais e gera benefícios institucionais inegáveis. Na Declaração Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO, 1998) há, inclusive, uma seção que trata dos profissionais que auxiliam as instituições na consecução de seus objetivos na qual consta que “uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior”, além de que “é indispensável contar com pessoal administrativo e técnico preparado de maneira adequada” (p. 25). Assim sendo, o público alvo dos Serviços de Psicologia deve englobar os estudantes, a equipe pedagógica, técnica e administrativa e também os gestores. O atendimento a pais pode ocorrer quando a problemática remete a situações específicas que requerem suporte familiar.

4. Recursos humanos

4.1 Perfil profissional

Os profissionais que irão trabalhar nestes serviços deverão ter formação inicial em Psicologia e, preferencialmente, cursos *lato* ou *strico sensu* em Psicologia Escolar. Um primeiro elemento relevante para o perfil do psicólogo escolar, e que deve ter sido oportunizado pela formação, é a apropriação crítica da base teórico-conceitual sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, as teorias de desenvolvimento humano e da aprendizagem, a identidade, formação e atuação em Psicologia Escolar (Araújo & Almeida, 2003). Complementarmente, é fundamental que o profissional da área tenha clareza sobre os determinantes filosóficos e ideológicos das teorias psicológicas que adota e, muito especialmente, da coerência entre o referencial teórico que segue e as ações que realiza (Almeida, 1999). É importante, portanto, que tenham habilidade para fazer uma análise crítica acerca da pertinência de sua escolha teórico-metodológica à realidade na qual está inserido e da consistência entre estas escolhas e suas ações.

Outro elemento que compõe o perfil profissional do psicólogo escolar é a apropriação do conhecimento das ciências educacionais que têm aproximação com as questões relativas ao processo formativo. Assim, é imperioso a apropriação e a reflexão acerca das bases teóricas, filosóficas e políticas da Educação (Guzzo, 1996; Maluf, 2003).

Além destes recursos específicos à área de Psicologia Escolar, outras características mais genéricas também compõem o perfil profissional do psicólogo escolar. No contexto do trabalho, as mudanças imprimidas pelo atual momento histórico marcado pelo avanço tecnológico, pela produção e transmissão de conhecimento em extraordinária velocidade têm feito com que as situações profissionais se caracterizem muito mais pela inconstância, dinamicidade e turbulência do que pelo padrão e regularidade. Respostas tradicionais e rotineiras já não são suficientes para enfrentar de forma satisfatória e pertinente a complexidade das situações. Em face deste novo cenário, valoriza-se cada vez mais a flexibilidade do ser humano e sua imensa capacidade criativa, espontânea e imaginativa para atender às constantes solicitações emergenciais, inesperadas e muitas vezes conflituosas que lhe são direcionadas.

Conforme ressalta Kuenzer (2000), deseja-se que o profissional substitua a rigidez por flexibilidade e rapidez, seja capaz de lidar com a incerteza e atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em qualidade e quantidade. Diferentemente da ênfase tradicional em conhecimentos técnicos e científicos, outros elementos do desenvolvimento humano como os de ordem sócio-afetiva, pessoal, ética e política são considerados importantes na construção de um perfil profissional.

Nessa direção, o perfil do psicólogo escolar convocado a trabalhar na Educação Superior caracteriza-se por ser criativo, dinâmico, proativo e comprometido com os resultados do trabalho, além de ter habilidades comunicativas e a capacidade de trabalhar em grupos (Martínez, 2003). O perfil profissional do psicólogo escolar deve contemplar, também, conscientização das competências necessárias à inserção profissional; capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou decisões; capacidade de análise, aplicação, reelaboração e sínteses do conhecimento psicológico aplicado ao contexto de intervenção profissional; clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; postura crítica em relação ao homem, ao mundo e à sociedade; estratégias interdisciplinares de comunicação e ação; e lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a de forma ética no contexto educativo (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Além dos psicólogos escolares, os Serviços podem contar com a colaboração de docentes de Psicologia, os quais podem exercer a função de coordenação e de supervisão das atividades, bem como de condução de algumas ações específicas. Outra via de colaboração pode advir dos estagiários de Psicologia que além de terem a oportunidade de desenvolver habilidades específicas e exercitarem a relação entre teoria e prática, auxiliam na realização das ações dos Serviços.

No caso de haverem estagiários em formação, os mesmos deverão estar sob supervisão direta e acompanhamento sistemático de um psicólogo do serviço. Destaca-se, entretanto, que a colaboração de estagiários não deve se configurar como uma alternativa para suprir a falta ou um reduzido número de psicólogos escolares. Além do mais, os profissionais devem assumir e se comprometerem com a supervisão dos estudantes, garantindo o caráter pedagógico do estágio. A sugestão de que os Serviços de Psicologia se constituam como *locus* de estágio e de formação de futuros psicólogos advém, principalmente, das experiências já implantadas nos Serviços de Portugal.

4.2 Vínculo e número de profissionais

Em virtude da estrutura, dos recursos e objetivos traçados pela Instituição de Educação Superior, os serviços poderão ter diferentes modalidades de colaboração no que se refere ao vínculo dos profissionais com a IES. Assim, é possível ter profissionais contratados para atuar integralmente no serviço, com dedicação de 40 horas semanais; profissionais que trabalhem de 10 a 30 horas e tenham vínculo regular, com compromisso semanal com o serviço; ou a colaboração pontual de profissionais que poderão atender necessidades específicas do serviço. Neste último caso, trata-se da contratação de profissionais, especialistas na área, convidados a trabalhar, por exemplo, na construção do projeto político-pedagógico, em ações de formação continuada, no mapeamento de competências dos profissionais ou de consultoria à estruturação do próprio Serviço, etc. Apesar das diferentes opções de vinculação e carga horária, é importante que pelo menos um psicólogo que integra o serviço faça parte do quadro de funcionários da IES para que a estabilidade e manutenção do mesmo sejam garantidas.

Em relação ao número de profissionais que podem integrar os Serviços, eles dependerão da dimensão da instituição e, também, do próprio serviço, especialmente no que concerne à quantidade e ao tipo de ações que serão priorizadas. Quanto mais abrangente as ações previstas em termos do público e das dimensões de intervenção, maior deverá ser o quadro de psicólogos a compor o serviço. De forma geral, e conforme já recomendado pela RESAPES (2002) em Portugal, sugere-se que haja pelo menos um psicólogo escolar em tempo integral para cada 2.000 alunos.

No caso de existirem estagiários de Psicologia em formação nos serviços, a carga horária destes estagiários deve atender ao estabelecido na legislação brasileira pertinente (Lei nº 11.788/2008).

5. Funcionamento

Cada Serviço de Psicologia poderá adotar rotinas e procedimentos específicos que o auxiliem a cumprir seus compromissos e conduzir com qualidade suas atividades. Com vistas a sinalizar alguns elementos que devem ser contemplados na estruturação e funcionamento dos serviços, apresentam-se algumas orientações. Como ponto de partida para o funcionamento dos Serviços de

Psicologia recomenda-se que tenham um regimento próprio que contemple seus objetivos, composição/recursos humanos bem como as responsabilidades, competências e atribuições dos profissionais, descrição das atividades, procedimentos de atendimento e funcionamento, além da inserção do serviço na estrutura organizacional da IES.

Nos serviços em que trabalharemos mais de um psicólogo escolar, recomenda-se que ocorram reuniões periódicas de equipe (de preferência semanalmente), com o objetivo de avaliar o andamento das atividades, discutir casos e situações específicas, inclusive relativas a questões administrativas e de funcionamento do serviço, planejar ações e projetos, definir responsabilidades, elaborar material de apoio e de divulgação, entre outros.

Com o objetivo de assegurar a qualidade do trabalho realizado, os serviços e as Instituições de Educação Superior deverão incentivar e proporcionar oportunidades de formação continuada aos profissionais. Nessa direção, os serviços podem prever (a) espaço de estudo, discussão e reflexão organizado e conduzido pela própria equipe; (b) planos anuais de formação que envolvam a realização de cursos e workshops nos vários domínios de intervenção dos profissionais; (c) flexibilização da carga horária dos psicólogos para realizarem cursos de pós-graduação em área afim à da sua atuação; (d) previsão de assessorias em serviço oferecidas por profissionais ou pesquisadores da área, entre outras ações.

Os serviços poderão, ainda, desenvolver atividades de pesquisa em temáticas relacionadas à prática psicológica, divulgar os trabalhos realizados e os resultados alcançados, além de participar de eventos científicos na área de Psicologia, Educação e Educação Superior. Esta sugestão encontra especial inspiração nos Serviços de Portugal que já investem na realização de pesquisas, publicação e divulgação de suas experiências em fóruns científicos.

6. Atividades

Para concretizar seus objetivos de promoção do sucesso e da qualidade do processo educativo, os Serviços de Psicologia poderão desenvolver um amplo e diversificado conjunto de atividades que, a título de organização, podem ser agrupados em três dimensões interdependentes: (a) Gestão Institucional, (b) Gestão Acadêmica e (c) Desenvolvimento do Estudante. A primeira delas tem como foco a assessoria e o suporte aos processos de gestão que respondem pela organização, planejamento e coordenação das políticas, projetos, programas e ações da instituição. A segunda dimensão está centrada no assessoramento à gestão acadêmica no tocante às propostas e processos pedagógicos, ao funcionamento dos cursos e às práticas de ensino. A terceira e última dimensão está focada no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

Cada uma destas dimensões desmembra-se em diferentes eixos de intervenção que norteiam as ações dos Serviços. Enquanto as dimensões configuram-se como grandes pilares que sustentam a proposta de atuação dos psicólogos escolares na IES, os eixos de intervenção

operacionalizam essas dimensões por meio da definição de linhas de ação. Apesar das três dimensões guardarem íntima relação, de forma que as intervenções desencadeadas no âmbito de uma delas terá reflexos e desdobramentos diretos e indiretos em outras, é possível que os Serviços de Psicologia se organizem com base em apenas uma ou duas delas ou, ainda, é possível que não se comprometam com as dimensões em sua totalidade e envolvam-se somente com alguns de seus eixos de intervenção. Vários fatores irão nortear essas decisões e escolhas: o perfil da instituição e também do próprio Serviço, os quais podem estar mais orientados para o apoio aos estudantes ou para os processos de gestão; o número de profissionais e a carga horária de trabalho; o perfil profissional dos psicólogos escolares especialmente em termos de dinamicidade, flexibilidade e proatividade para articular de forma criativa as várias frentes de intervenção, além da maior ou menor apropriação da abordagem preventiva e institucional, entre outros fatores.

À luz dos resultados discutidos ao longo deste capítulo, as atividades mais frequentes nos Serviços de Psicologia, tanto do Brasil e do Distrito Federal quanto de Portugal, estão principalmente contempladas na terceira dimensão desta proposta, a de Desenvolvimento do Estudante, uma vez que o foco nos alunos ainda prevalece na atuação dos psicólogos escolares nas realidades estudadas. Nesta dimensão comparecem, portanto, o apoio psicológico e o encaminhamento de alunos, recorrentes em ambos os países; no entanto, os programas educativos de promoção de competências, desenvolvimento profissional e as práticas de voluntariado baseadas no suporte oferecidos pelos pares, como o acolhimento aos estudantes e o apoio psicológico por linha telefônica, são sugestões inspiradas, especialmente, nos Serviços portugueses.

A organização da primeira e segunda dimensão de intervenção, Gestão Institucional e Gestão Acadêmica, respectivamente, foi baseada em ações menos comuns nos Serviços de Psicologia. Na primeira, por exemplo, comparecem a assessoria a órgãos institucionais, o apoio ao processo de seleção de novos colaboradores e ações de formação continuada com os docentes, realizados em ambos os contextos de pesquisa, ainda que com baixa frequência. Na composição da segunda dimensão, o eixo de intervenção de assessoria à inclusão é especialmente inspirado nas experiências dos Serviços de Portugal. Os demais eixos de intervenção que integram as dimensões propostas encontram respaldo em proposições teóricas e em relatos de experiências registrados na literatura em Psicologia Escolar.

Feitas estas considerações, apresentam-se as dimensões que podem orientar o trabalho da Psicologia Escolar nas Instituições de Educação Superior e discorre-se sobre os respectivos eixos de intervenção com o intuito de ampliar a compreensão sobre cada um. Dessa forma, em vez de apresentar uma lista sintética de ações e procedimentos, opta-se por contextualizar e argumentar acerca de cada eixo por acreditar que a implementação desta proposta de atuação deve se dar pela compreensão e apropriação do sentido que ela tem no contexto das Educação Superior. A Figura 17 é uma representação gráfica de como estão organizadas as três dimensões de atuação.



Figura 17. Dimensões e eixos de intervenção em Psicologia Escolar na Educação Superior.

DIMENSÃO 1 – GESTÃO INSTITUCIONAL

1. Projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico (PPP) é o eixo norteador de uma instituição educativa, pois nele estão contidos os pilares teóricos, filosóficos, epistemológicos, operacionais, técnicos e tecnológicos que orientam suas ações e lhe conferem identidade. Mais do que um documento ou uma formalidade instituída, o projeto pedagógico de uma IES é uma reflexão sobre o homem, a cidadania e a sociedade, acerca da educação e da educação em nível superior, sobre o aluno, o professor e a prática pedagógica, além do ensino, da pesquisa, da extensão e da produção e disseminação do conhecimento.

O PPP não se constitui como um documento estático e imutável, ao contrário, é um processo contínuo de reflexão, análise e discussão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade. Sendo, então, o eixo orientador da instituição, ele traz o planejamento do que se tem intenção de fazer, de realizar; ele é a formalização das metas da instituição e de seus diferentes atores comprometidos com a formação de profissionais e cidadãos em condições de transformar o mundo.

Entendido nesta ampla perspectiva, o projeto político-pedagógico de uma IES organiza o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e, também, o da instituição como um todo; ele apresenta os parâmetros que guiam o processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que traz os princípios que norteiam todo e qualquer trabalho a ser desenvolvido pela instituição. Sendo, portanto, o referencial que orienta as ações dos atores institucionais, o conhecimento, a

compreensão e a apropriação dos pilares que sustentam o projeto político-pedagógico são fundamentais para que ele se concretize no dia-a-dia, o que pode ser alcançado por meio da construção coletiva e cooperativa da proposta.

Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. No plano afetivo, a construção do projeto apresenta efeitos mobilizadores da atividade dos atores implicados, o que gera compromissos e responsabilidades educativas. (...) Vale reiterar que o projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional. (Veiga, 2004, pp. 15-16)

O envolvimento e compromisso dos diferentes atores para com a formação dos estudantes, a construção da cidadania e a qualidade da educação são potencializados mediante a participação ativa na construção coletiva do projeto pedagógico, pois este só adquire legitimidade e é verdadeiramente incorporado às ações diárias quando concebido por meio da implicação voluntária dos envolvidos com o processo educativo. A aposta na construção coletiva do projeto político-pedagógico é uma maneira de aproximar quem o concebe e quem o executa, tornando-o, de fato, uma realidade.

Com base nessa compreensão, um espaço de atuação do psicólogo escolar é na mediação, junto aos diferentes atores institucionais, do processo de análise, construção, revisão e apropriação dos eixos centrais do PPP como a missão, visão, princípios, filosofia, objetivos e metas. Nesta mediação, cabe ao psicólogo escolar auxiliar na análise da operacionalização destes eixos no dia-a-dia e da coerência entre a proposta e ações concretas, na interpretação ampliada e crítica dos princípios institucionais que devem repercutir no exercício profissional dos atores, na negociação de interesses e pontos de vistas divergentes, bem como no encaminhamento de conflitos que são comuns nos trabalhos coletivos. Também é relevante nesse processo, explorar as concepções que os atores institucionais têm acerca da educação, do ensino, da aprendizagem, avaliação, entre outros, que orientam a ação dos profissionais. Para além de conceitos a comporem a proposta do PPP, deve haver coerência e articulação entre as concepções dos atores e àquelas expressas do projeto político-pedagógico.

Um ponto que merece destaque na atuação do psicólogo escolar em relação à proposta pedagógica diz respeito à investigação e conscientização dos atores do que seja a função da Educação Superior na sociedade, a concepção com a qual a instituição se vincula. É esta concepção que irá orientar a qualidade dos cursos e da formação oferecida aos estudantes, as ênfases imprimidas nos currículos e nas atividades pedagógicas, o maior ou menor investimento em atividades de pesquisa e de extensão, entre outros aspectos.

A IES assume uma função tecnicista, econômica e utilitarista da educação em nível superior ou uma função de formar cidadãos conscientes e críticos para as práticas da vida social e

econômica e de produzir e disseminar conhecimentos potencialmente transformadores? Qual é, para a IES, o seu papel na redução das desigualdades sociais e das injustiças? Como ela expressa sua responsabilidade social e compromisso com a transformação da sociedade? Por esta via, o psicólogo escolar pode envolver-se com a investigação e conscientização das concepções que direcionam as ações institucionais e lhe conferem identidade, evidenciando e não camuflando os ideais, ainda que ambíguos e conflitantes que perpassam a missão e a ação da instituição, como possibilidade de transformá-los e recriá-los.

No âmbito da Educação Superior, convencionou-se chamar o projeto político-pedagógico como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que identifica a Instituição de Educação Superior no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, sua missão, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e atividades acadêmicas centrais. O PDI é documento obrigatório a todas as IES e deve ser apresentado quando a mesma solicita ao Ministério da Educação (MEC) seu credenciamento, reconhecimentos, autorização de cursos, credenciamento da IES para oferta de ensino a distância ou, ainda, autorização de cursos fora de sede para as universidades.

De acordo com a legislação em vigor (Lei nº 10.861/2004, Decreto nº 5.773/2006), o PDI tem vigência de cinco anos, deve ser continuamente revisado, atualizado e reformulado de maneira a garantir que as práticas educativas contemplem as necessidades dos estudantes e da sociedade, as mudanças políticas e institucionais, além dos avanços sociais e tecnológicos. Para subsidiar esse processo de reformulação é imprescindível que se leve em conta os resultados da avaliação institucional (processo no qual se prevê, também, a atuação do psicólogo escolar), tanto interna quanto externa, uma vez que trazem indicadores dos pontos fortes e das fragilidades da IES. Possível ação do psicólogo escolar em relação ao PDI é a análise das incoerências, contradições e conflitos existentes no documento em termos do que está formalmente previsto e a realidade diária, de forma a subsidiar a minimização das ambiguidades que geram desconforto e insegurança entre os profissionais e os estudantes. Trata-se, mais uma vez, de evidenciar e não negar as contradições como possibilidade de enfrentar, de forma lúcida e com intencionalidade, os desafios que elas criam. Além disso, por meio da construção coletiva do PDI, o psicólogo escolar pode ajudar para que os coordenadores e professores se impliquem com as metas pedagógicas e institucionais por eles traçadas.

Ademais, é no PDI que a instituição prevê muitos dos eixos que podem ser objeto de intervenção dos psicólogos escolares, conforme sugerido e defendido nesta proposta de atuação. Entre eles, pode-se citar a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; a organização administrativa da IES, sua estrutura organizacional, instâncias de decisão, organograma e respectivas funções; perfil do corpo docente, previsão do plano de carreira e dos critérios de seleção e contratação de professores; projeto pedagógico institucional que contempla os princípios filosóficos e técnico-metodológicos que orientam as práticas acadêmicas da instituição,

sua organização didático-pedagógica; as políticas de atendimento aos discentes, entre as quais os Serviços de Psicologia, além de outros. Assim, o estudo e apropriação do PDI é uma ação fundamental ao trabalho do psicólogo escolar uma vez que irá fornecer elementos para auxiliá-lo na construção da sua própria proposta de trabalho.

Por exemplo, a realização de ações de formação continuada com o corpo técnico-administrativo ou com a equipe pedagógica será viável e disporá de mais recursos e investimentos se for um compromisso da IES e estiver prevista no PDI; ainda que os psicólogos proponham atividades de formação, a participação poderá ser bastante reduzida em virtude da carga horária dos professores, muitas vezes sobrecarregada pela associação de atribuições pedagógicas e administrativas, pelas prioridades a serem cumpridas para atender os critérios de credenciamento e autorização de cursos. Dessa maneira, o desenvolvimento e a consolidação de práticas de formação continuada requerem apoio institucional no que tange ao incentivo oficial (que vai desde a previsão de tais ações no planejamento da IES, na flexibilização da carga horária dos colaboradores para que possam participar, até a bonificação pela participação), o que também justifica o envolvimento do psicólogo escolar na revisão e reestruturação do PDI como estratégia para sustentar e legitimar institucionalmente a sua atuação.

É, ainda, no âmbito da proposta político-pedagógica da IES que o psicólogo escolar pode trabalhar com questões relativas à dinâmica e às relações institucionais. Um caminho inicial é, por um lado, o estudo e análise do Regimento Geral, especificamente no que diz respeito às funções, responsabilidades, direitos e deveres atribuídos aos atores, às normas de funcionamento e à estrutura organizacional, e por outro a análise da dinâmica institucional, das relações hierárquicas, do clima organizacional, dos estilos de comunicação e de gestão, das principais formas de deliberação (horizontal ou vertical, participativa ou centralizada), das relações entre grupos internos à instituição (departamentos, núcleos, áreas e equipes) e desta com a comunidade externa.

Para realizar esse estudo que se configura como um mapeamento da instituição, o psicólogo escolar precisa favorecer situações nas quais os sujeitos conversem entre si, troquem ideias, evidenciem as contradições, defendam seu ponto de vista, critiquem decisões, denunciem práticas incoerentes, expressem seus desejos; enfim, é preciso criar oportunidades para a circulação das vozes institucionais. Estes espaços podem ser aqueles já existentes como reuniões de setores, de departamento e de coordenação, como também situações informais de diálogo e convivência entre os atores. Poderá recorrer, ainda, a observação da rotina diária e das relações, além de proceder à análise dos documentos institucionais. A partir deste estudo, o psicólogo escolar terá elementos para avaliar a coerência entre o discurso formal, conforme previsto nos documentos institucionais, e a prática cotidiana; para investir na conscientização dos colaboradores acerca destas incongruências entre discurso e ação, bem como o efeito de possíveis ambiguidades nas configurações subjetivas e nas relações intersubjetivas; e, ainda, para buscar junto com eles alternativas coletivas para modificá-las.

Do ponto de vista da atuação do psicólogo escolar, o mapeamento institucional não se esgota em uma análise e diagnóstico; é, na verdade, um processo permanente de atualização, fonte contínua de informações acerca do funcionamento objetivo e subjetivo da instituição. Na tentativa de auxiliar o processo de mudança é importante que haja investimento na reformulação dos documentos institucionais como o Regimento, e também nos sentidos que os sujeitos atribuem à hierarquia, aos valores e regras, às suas responsabilidades, etc.

2. Perfil profissional

Na medida em que a instituição tem bem delimitado quais são seus eixos norteadores, seus objetivos em relação à formação dos estudantes e a natureza do seu compromisso com a sociedade, ela tem o desafio de compor um quadro de colaboradores que a possibilite desenvolver com qualidade suas atividades e alcançar de forma satisfatória os seus objetivos. O que irá orientar a composição desse quadro é o perfil profissional esperado e traçado pela instituição para os diferentes cargos institucionais, o qual, para além da formação e domínio em uma área específica, engloba características pessoais, saberes científicos e da experiência de vida, responsabilidade ética, conhecimento das políticas educacionais, habilidades interpessoais, valores e princípios, postura crítica e reflexiva, compromisso com sua formação, entre outros.

A contribuição do psicólogo escolar nesse eixo vincula-se à discussão, análise e definição dos indicadores de perfis mais pertinentes e relevantes à própria IES, principalmente aqueles que se coadunem à missão institucional e à função formativa da Educação Superior. Dessa maneira, no trabalho neste eixo de intervenção, é especialmente relevante que o psicólogo escolar possa contribuir para que características indicativas da vinculação do professor/coordenador com a função social da Educação Superior na formação de cidadãos sejam valorizadas e contempladas. As situações para definição de perfis é, mais uma vez, um espaço no qual o psicólogo escolar pode problematizar a função da IES e o papel de seus membros na formação de profissionais e cidadãos.

Outro aspecto da contribuição do psicólogo escolar diz respeito à valorização e defesa de um perfil, seja ele docente, administrativo ou discente, complexo e dinâmico que não se sustenta apenas em conhecimentos teóricos e habilidades técnicas específicas de um campo de saber e de atuação; ao contrário, ele se configura pela articulação de múltiplas dimensões objetivas e subjetivas que são mobilizadas na situação. É importante, portanto, que o psicólogo escolar promova discussões acerca dos elementos considerados importantes na composição de um perfil profissional, evidenciando, inclusive, o valor daqueles que têm sido tradicionalmente considerados periféricos como a postura ética, o senso de justiça, o posicionamento crítico, as habilidades estéticas, a defesa dos direitos humanos, entre outros.

Ao definir os perfis nesta perspectiva ampliada abre-se espaço para que sejam consideradas outras características como, por exemplo: busca de aperfeiçoamento constante; ênfase no desenvolvimento de posturas de criatividade, de inovação, independência, autonomia e de tomada

de decisão; reflexividade e compromisso com a análise das suas ações; flexibilidade diante do novo; capacidade de persistir a despeito de insucessos eventuais; disponibilidade para compartilhar experiências e saberes; sensibilidade para trabalhar com a diversidade humana, entre outras competências que diferenciam os profissionais. A intervenção do psicólogo escolar no que tange aos perfis profissionais está muito associada à valorização de características que possibilitam e impulsionam respostas criativas, diversificadas e ágeis e que permitam aos profissionais superar com sucesso os dilemas e as adversidades, agregando valor ao trabalho em equipe.

Os perfis traçados irão orientar a seleção e contratação de novos colaboradores bem como o acompanhamento, na situação de trabalho, do desenvolvimento das competências necessárias à realização das atividades previstas e inesperadas, à superação das dificuldades e à participação ativa em equipes de trabalho que coordenam projetos específicos da IES e que não estão necessariamente ligados à área de formação do profissional. Por meio deste acompanhamento, os psicólogos escolares, em conjunto com os gestores, podem avaliar a atuação dos profissionais e sugerir alternativas que favoreçam seu aperfeiçoamento, que potencializem seu desenvolvimento como pessoa e profissional. Pela via do investimento na qualificação de seus colaboradores, a IES está cumprindo seu compromisso social com a formação de cidadãos, a qual não se restringe aos alunos.

3. Processo de Seleção e de Ambientação de Colaboradores

A participação do psicólogo escolar em processos de seleção vincula-se à identificação de candidatos que tenham perfil condizente com os princípios, filosofia, objetivos e expectativas da instituição, ou seja, a seleção de profissionais com características, conhecimentos e valores consoantes com aqueles que fazem parte do projeto pedagógico da IES. A inclusão dos psicólogos escolares em um processo tradicionalmente conduzido pela equipe de recursos humanos - da qual muitas vezes um psicólogo participa - não significa sobreposição de funções (dois psicólogos fazendo a mesma função), mas, sim, reconhecimento de que a seleção de profissionais de educação carrega algumas particularidades para as quais o psicólogo escolar está mais sensibilizado e familiarizado.

Entre estas particularidades pode-se mencionar a apropriação do psicólogo escolar relativa aos aspectos pedagógicos e acadêmicos que permeiam o processo educativo como, por exemplo, reflexão sobre as concepções subjacentes e que orientam a prática, conhecimento sobre as competências para o ensino, capacidade de análise de práticas acadêmicas de sucesso, envolvimento com discussões relativas à função da Educação Superior na construção da cidadania, além do conhecimento das características estruturais de uma instituição educativa como horários, currículo, papéis.

Ciente dos princípios teóricos e filosóficos que sustentam a missão da IES, seus objetivos e expectativas, bem como dos valores e concepções por ela apreciados, o psicólogo escolar tem como

meta avaliar a confluência entre princípios que norteiam o trabalho da instituição e os que são valorizados pelos candidatos. Dessa forma, o caráter inovador e diferencial dos processos seletivos realizados com a participação dos psicólogos escolares está, exatamente, na articulação entre o projeto pedagógico da instituição e o processo seletivo.

Tendo sido contempladas, na definição dos perfis profissionais, características que expressam adequação ao papel da Educação Superior e à missão política e pedagógica da IES, caberá ao psicólogo escolar reconhecer, durante o processo seletivo, indicadores que apontem para essa adequação. Para tanto, poderá atentar-se para como os candidatos expressam suas posições e concepções quanto ao papel transformador da educação, a desnaturalização dos fenômenos de exclusão, marginalização e violência social, às concepções críticas e dialéticas dos fenômenos, à compreensão bidirecional das relações e do sentido afetivo implicado na apropriação do conhecimento, e etc.

No caso dos professores, por exemplo, é fundamental analisar o perfil dos candidatos no que diz respeito às concepções relacionadas ao processo educativo - a relação ensino-aprendizagem, avaliação, desenvolvimento humano, formação por competências, dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais; às percepções que têm sobre o papel do professor, do aluno e de outros agentes no sucesso acadêmico; ao conhecimento e atualização sobre as políticas educacionais; à valorização e ao investimento pessoal em formação continuada; às habilidades de comunicação oral e escrita, argumentação, criticidade, flexibilidade para aceitar o novo, iniciativa, integração e trabalho em grupo, além de outras. O processo de seleção orienta-se, portanto, pela análise entre as concepções e valores assumidos pela instituição e as características dos candidatos, buscando identificar aqueles que mais se aproximam do perfil desejado pela instituição pela afinidade com sua missão e a função formativa que assume na construção da cidadania.

O processo seletivo pode se estruturar de diferentes formas, devendo transcorrer de acordo com as condições e características da instituição e seus objetivos. Por exemplo, no caso das instituições privadas em que o processo seletivo pode adquirir contornos variados quanto às etapas, instrumentos e participantes que irão avaliar os candidatos, o psicólogo escolar pode atuar integralmente desde o planejamento até a execução do processo seletivo. Por outro lado, nas IES onde a contratação de professores se dá mediante aprovação em concurso público, este é conduzido por uma banca de docentes vinculados à área da vaga e com titulação igual ou superior à titulação exigida para o cargo.

Nas IES em que se realizam concursos públicos, a participação do psicólogo escolar como membro da banca examinadora acaba sendo improvável; contudo, ele pode contribuir no planejamento do concurso, especificamente na discussão e definição de características de perfil na perspectiva do ensino, na definição dos critérios a serem avaliados, na preparação dos professores que compõem a banca para avaliar as concepções subjetivas dos candidatos e, também, na análise

do desempenho dos indicadores de perfil dos candidatos, à luz da definição feita anteriormente. No caso da seleção de profissionais para compor o quadro técnico-administrativo, a análise do perfil dos candidatos também deve explorar a consonância entre as concepções e valores do candidato e os da IES, de maneira que o trabalho a ser desenvolvido por esse profissional seja coerente com aquilo que a instituição preconiza.

Uma importante contribuição que se desdobra da participação do psicólogo escolar nos processos seletivos está relacionada à formação continuada, pois as informações obtidas ao longo do processo de seleção além de subsidiarem a contratação de novos colaboradores indicam aspectos que merecem investimento por parte da instituição no sentido de promover o desenvolvimento de outras competências. Dessa maneira, o psicólogo escolar não só assessora o processo de seleção como também vai mapeando aquilo que pode ser foco de intervenções futuras.

Outro eixo de intervenção do psicólogo escolar diz respeito às estratégias de acolhimento e recepção dos novos colaboradores. A chegada a um novo contexto de trabalho é muitas vezes vivenciada de forma ambígua pelos profissionais, pois ao mesmo tempo em que representa uma conquista e a realização de um projeto profissional e de vida, desencadeia dúvidas e incertezas quanto ao trabalho a ser realizado, a relação com os colegas, a afinidade e identificação com os valores e práticas da instituição, entre outros. Dessa forma, planejar ações de recepção e acolhimento aos novos colaboradores tem como objetivo favorecer a sua integração por meio da familiarização com a missão, os objetivos e os princípios da instituição; do conhecimento de seus direitos e deveres; do esclarecimento acerca das expectativas e metas relativas ao seu trabalho, etc.

Uma primeira ação do psicólogo escolar neste eixo de intervenção é a de sensibilizar a IES acerca da importância de institucionalizar projetos de ambientação que potencializem o envolvimento, a segurança, o compromisso e o sentimento de pertencimento dos novos colaboradores. Além disso, sensibilizar para que estes projetos em vez de caráter unidirecional informativo favoreçam a construção de espaços de interlocução, ou seja, fomentem redes de trocas, de diálogo e de aprendizagem cooperativa.

Ao propiciar que os profissionais conheçam a instituição, a ambientação também deve instalar um diálogo intra e intersubjetivo, no qual os sujeitos estabeleçam relações, reflitam sobre seus objetivos pessoais e os institucionais, problematizem as rotinas e processos, observem as posturas, escutem os discursos oficiais e os ocultos e compartilhem experiências. Ao mesmo tempo em que busca favorecer a integração do profissional à instituição por meio de um conhecimento mais aprofundado de seus pilares e metas, a ambientação também almeja instalar uma cultura de interlocução, de cooperação, de diálogo e de mobilidade dentro da IES.

Nessa perspectiva, o processo de ambientação já se constitui como um espaço de aprendizagem, tanto individual quanto coletiva. A depender do tamanho da IES e do fluxo de contratações, o psicólogo escolar pode coordenar o processo de acolhimento e preparar outros

membros da IES para executá-lo conforme defendido, ou pode ele mesmo assumir a condução das ações.

4. Formação Continuada

A intervenção em Psicologia Escolar direcionada para a formação continuada dos profissionais que trabalham em uma IES deve ter como foco aspectos objetivos e subjetivos que permeiam o trabalho que realizam. Nesse sentido, as ações de formação continuada podem direcionar-se para o aperfeiçoamento teórico, técnico e metodológico dos diferentes colaboradores e para a circulação de sentidos e significados atribuídos ao trabalho e às relações institucionais, às relações intersubjetivas entre os profissionais, para as concepções que orientam suas ações, para os sentimentos e angústias que perpassam suas práticas, por exemplo. Além da melhor preparação técnica do corpo docente, técnico-administrativo ou dirigente, imprescindível ao bom desempenho das atividades profissionais, defende-se que um processo de formação continuada deve investir também na compressão do processo de configuração subjetiva das relações, conflitos e tensões que perpassam o trabalho desses profissionais e, também, na construção de possibilidades de transformá-lo (Aguilar, 2000).

Uma contribuição diferencial da Psicologia Escolar à formação continuada é, portanto, a intencionalidade em torná-la um espaço de intersubjetividade no qual possam circular os sentidos subjetivos envolvidos nas escolhas e ações dos profissionais e que imprimem características e dinâmicas particulares a cada instituição. Além do discurso prescritivo e normativo comumente adotado nas formações, os psicólogos escolares devem mediar a construção de espaços de reflexão acerca dos aspectos subjetivos que constituem os sujeitos, as relações e as instituições.

É comum encontrar materiais dirigidos aos professores que apostam na informação como eixo central da sua formação. A apropriação de alguns conceitos é fundamental, contudo é necessário articular esses conceitos com as situações vividas em cada realidade escolar e na experiência de cada profissional da educação. Este trabalho de articulação é um processo cotidiano e sistemático. Não acontece de uma vez por todas... A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. (Paulon, Freitas & Pinho, 2005)

Abordar, por exemplo, a temática da diversidade e da inclusão no contexto acadêmico, com qualquer um dos segmentos profissionais, requer que sejam tratadas as questões pertinentes à política e legislação nacional, às regras, normas, direitos e deveres formalmente previstos nos documentos institucionais, às pesquisas científicas relativas ao tema e, igualmente, ideias, sentimentos, angústias, dúvidas, preconceitos, concepções e inquietações que tal temática mobiliza entre os colaboradores.

Possíveis questões a serem abordadas na formação continuada de professores podem relacionar-se à tomada de consciência acerca da função da ação pedagógica e do professor no

desenvolvimento das funções psicológicas superiores; à reflexão e conscientização das concepções de ensinar, de aprender, de desenvolvimento e de avaliação que estão subjacentes à ação docente e a orientam; à problematização e reformulação das estratégias didático-pedagógicas utilizadas para promover o aprendizado discente; à clareza acerca da multiplicidade de fatores intervenientes na construção do sucesso e do fracasso escolar/acadêmico; ao conhecimento acerca de fatores intervenientes na saúde psíquica dos profissionais da educação, particularmente os aspectos objetivos e subjetivos que permeiam a prática docente, além de outros.

Em relação aos coordenadores, a formação continuada pode incidir sobre as mesmas temáticas abordadas com os professores e, ainda, sobre o papel e funções relacionadas à coordenação de curso superior, especificamente no que diz respeito à gestão da equipe docente, à tomada de decisões, ao papel de mediador entre alunos e professores e entre estes e a direção da instituição.

Por sua vez, a formação continuada com os funcionários técnico-administrativos da IES pode centrar-se em questões relacionais, trabalho em equipe, liderança, motivação, gestão do tempo, do stress. As formações devem buscar promover seu desenvolvimento como autores e atores dos processos institucionais, o que implica valorizar, estimular a iniciativa para buscar soluções e sugerir modificações que potencializem os resultados, a autonomia para problematizar procedimentos, o posicionamento crítico diante das decisões institucionais que afetam seu trabalho, a postura criativa e inovadora diante de antigas rotinas e dificuldades, entre outros.

Apesar das formações para funcionários poderem abordar questões técnicas, nestes casos não cabe aos psicólogos escolares se responsabilizarem por conduzir processos dessa natureza que se distanciam da especificidade do seu campo de intervenção. A esse respeito, a atuação do psicólogo escolar restringe-se à identificação das necessidades de aperfeiçoamento e planejamento da formação, à valorização e incentivo ao desenvolvimento profissional dos colaboradores. Entretanto, ainda que centrada em questões técnicas que almejam aumentar a eficácia do trabalho, a formação não deve prescindir da circulação dos sentidos que são atribuídos às atividades, às relações sociais e à dinâmica institucional, pois a modificação dos procedimentos não decorre apenas da compreensão de como e porque realizá-lo, mas do sentido subjetivo (importância, pertinência, expectativa, etc) que lhes atribuem.

Por fim, a formação continuada dos gestores institucionais (diretores, reitores, pró-reitores, decanos, etc) é um espaço emergente de atuação do psicólogo escolar e também se orienta pela exploração de questões objetivas e subjetivas que permeiam sua atuação profissional e tem como objetivos colaborar para o aprimoramento do perfil de gestor. Com vistas a contribuir nesta formação, o psicólogo escolar pode propor sua participação em reuniões regulares de gestão ou pode acompanhá-los individualmente, sendo fundamental que tenha clareza da intenção de sua participação nestes espaços e da postura ética que deve guiá-lo, tendo em vista o nível das decisões nas quais estará envolvido. Para contribuir neste processo, o psicólogo escolar deve buscar

mobilizar a reflexão e ressignificação de práticas e decisões que têm impacto na subjetividade social da instituição e na qualidade do trabalho dos atores-sujeitos.

Questões que podem ser objeto de intervenção do psicólogo escolar junto aos gestores são: criar oportunidades para a circulação das vozes e discursos institucionais de forma a ouvir as falas que apontam para uma tentativa de mudança; valorizar o conteúdo que circula nas redes formais e informais e considerar, em suas decisões, aspectos explícitos e implícitos que permeiam as relações e práticas; ancorar suas decisões na análise do impacto que elas podem ter sobre a subjetividade individual dos atores e nas redes intersubjetivas; reconhecer a ambiguidade (contradição, conflito) em orientações e decisões e que são geradoras de mal-estar psíquico; compreender episódios de desmotivação, apatia ou falta de envolvimento e de compromisso dos colaboradores como manifestação de estados subjetivos que possam denotar sofrimento psíquico; valorizar e incentivar a circulação de novos sentidos como possibilidade de desencadear transformações individuais, coletivas e institucionais.

As formações com os diferentes atores podem ocorrer em períodos previstos no calendário acadêmico, como comumente ocorre com a Semana Pedagógica direcionada para a equipe pedagógica, ou também podem acontecer ao longo do ano, de acordo com a avaliação de necessidades. Contudo, é importante destacar que a formação continuada defendida neste trabalho não se refere a uma ação pontual e delimitada no tempo como a própria Semana Pedagógica para docentes; muito ao contrário, o caráter contínuo das formações deve-se ao acompanhamento do trabalho dos coordenadores e dos professores ao longo de todo o ano letivo como forma de potencializá-lo.

Este acompanhamento sistemático no dia-a-dia pode ocorrer por meio da participação do psicólogo escolar em reuniões de coordenação, de colegiado ou em outros espaços pedagógicos institucionalizados, pela observação em sala de aula e da discussão com o professor acerca do seu planejamento e desempenho, do estudo de casos e de novas metodologias em pequenos grupos de professores. A mudança de valores, concepções e práticas demanda tempo e investimento e, em muitos casos, as Semanas Pedagógicas constituem apenas o mote deflagrador de um processo de reflexão, questionamento e mudança.

5. Avaliação institucional

No contexto educativo, as práticas avaliativas podem se referir tanto ao processo de ensino e aprendizagem e ao rendimento dos alunos, sendo nestes casos prioritariamente realizadas pelos professores, quanto à qualidade das ações institucionais, as quais englobam aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. É em relação a esta última modalidade que se localiza a avaliação institucional, uma prática presente há mais de três décadas nas Instituições de Educação Superior brasileiras, que tem o objetivo de verificar o desempenho das instituições à luz dos critérios de qualidade da educação e impulsionar as mudanças necessárias.

Atualmente, a avaliação da Educação Superior no Brasil se realiza a partir do que foi estabelecido pelo SINAES (Lei nº 10.861/2004) e está organizada em três pilares interdependentes: a avaliação institucional, tanto interna quanto externa; a avaliação dos cursos superiores; e a avaliação do desempenho dos estudantes. Uma análise retrospectiva em relação às propostas avaliativas anteriores evidencia que um importante diferencial do SINAES é a previsão da avaliação institucional como um dos eixos centrais de acompanhamento das instituições e, em especial, da autoavaliação, a qual se constitui como uma oportunidade singular de interlocução, análise e reflexão no interior de cada IES e, inegavelmente, um espaço de atuação para a Psicologia Escolar.

À luz da intenção de oportunizar que a instituição estabeleça um diálogo consigo mesma, o psicólogo escolar pode contribuir na concretização dessa proposta por meio da coordenação de ações como: a sensibilização da comunidade acadêmica acerca da função e importância da autoavaliação como ferramenta potencialmente geradora de transformações; mobilização das percepções, expectativas e sugestões dos diferentes atores institucionais, da circulação e escuta ativa destas percepções e da ressignificação dos sentidos subjetivos atribuídos às práticas avaliativas. Em muitos casos, a avaliação do trabalho docente ou administrativo vem carregado de incertezas e inseguranças pelo fato dos sujeitos não saberem quais os usos e consequências dos resultados, além de ser fator desencadeador de angústia e inquietação na medida em que coloca o trabalho dos profissionais em evidência quando, muitas vezes, não há o hábito pessoal e/ou institucional de refletir e analisar sua própria atuação.

Por razões como estas que são geradoras de mal-estar na instituição, o psicólogo escolar pode trabalhar, com os gestores, na definição da função da avaliação e do uso que será feito dos resultados, e com os demais atores na disseminação e entendimento desta função. Não há problema no fato da avaliação interna suprir a função de um controle mínimo sobre o funcionamento da IES; todavia, surge um problema quando o conhecimento sobre as práticas não desencadeia projetos políticos, institucionais e coletivos em uma perspectiva macrosistêmica, mas recai sobre os atores (sujeitos) institucionais, individualizando-os e abrindo espaço para práticas de exclusão e punição. A clareza acerca dos rumos da avaliação institucional pode constituir-se em meta da atuação do psicólogo escolar.

Outra ação do psicólogo escolar pode ser a de evidenciar a importância de que os resultados sejam divulgados publicamente e discutidos com a comunidade acadêmica. Publicizar e debater os resultados é uma expressão do compromisso ético e moral da IES para com seus alunos, colaboradores e a sociedade, além de ser um movimento paradigmático na construção de uma cultura de reflexão e de mudança. Destaca-se, entretanto, que problematizar e envolver-se com a divulgação dos resultados avaliativos é uma questão que merece muito cuidado, clareza e postura ética por parte do psicólogo escolar tendo em vista os diferentes usos relacionados a essa

divulgação, além das consequências danosas que podem causar quando não forem objeto de uma análise pormenorizada do sentido que a IES atribui a autoavaliação.

Vive-se hoje um momento histórico marcado pelo avanço tecnológico, pela produção e transmissão de conhecimento em extraordinária velocidade e por um intenso processo de globalização cultural, econômico e político que gera uma série de desafios na sociedade, nas organizações e nas relações sociais. Esses desafios trazem implicações também para as Instituições de Educação Superior que precisam se redefinir e construir permanentemente sua identidade, gerando, conseqüentemente, impactos sobre os seus atores.

Aos professores, por exemplo, é exigida uma busca contínua de atualização decorrente tanto dos avanços científicos na sua área de conhecimento e das mudanças nas ferramentas e técnicas de pesquisa, quanto pelos avanços da ciência pedagógica e, ainda, pelas alterações culturais, sociais e econômicas. A autoavaliação é, portanto, uma ferramenta impulsionadora desse movimento de transformação que, para se concretizar, exige uma cultura de mudança, de abertura ao novo e à inovação como resposta aos desafios contemporâneos. Favorecer a construção dessa cultura é, sem dúvida, um grande contributo da Psicologia Escolar.

Outra intervenção oportuna ao psicólogo escolar é recorrer aos resultados mais significativos da avaliação para orientar o seu trabalho com os diferentes atores na modificação de suas ações, as quais não envolvem apenas uma execução diferente, mas contempla, sobretudo, o entendimento de porque mudar e a identificação de como mudar, em uma construção criativa, autônoma e ativa de suas práticas profissionais. Esse é, na verdade, o sentido maior da autoavaliação: desencadear mudanças nos processos e procedimentos de forma a imprimir maior qualidade às ações institucionais. Mais do que cumprir com uma exigência legal, a prática da autoavaliação deve impulsionar a construção de uma cultura de reflexão acerca do trabalho realizado e de debates públicos sobre os mesmos.

Conforme está preconizado pela legislação brasileira, cada IES deve compor uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) a quem compete conduzir todo o processo de avaliação interna, desde o planejamento até a execução. Uma possível inserção do psicólogo escolar é participar nesta comissão, seja como membro efetivo ou como consultor. Cada instituição e mais especificamente a própria CPA tem autonomia para compor e organizar o trabalho; não há um modelo a ser seguido, o que constitui um desafio às comissões que obrigatoriamente devem ter representantes dos corpos docentes, discente, técnico-administrativo e, inclusive, da comunidade externa, da sociedade civil. A integração e sintonia desta equipe composta por atores vinculados a diferentes níveis da instituição é um eixo de intervenção do psicólogo escolar que pode promover o desenvolvimento da equipe de trabalho por meio da discussão e definição coletiva de funções, mediar a negociação de interesses e perspectivas diferentes, auxiliar na escolha e elaboração de estratégias e instrumentos de avaliação que considerem tanto as questões subjetivas quanto as objetivas.

6. Políticas públicas

Quando se adota uma compreensão mais abrangente acerca dos fatores envolvidos na qualidade dos processos educativos, afastando-se de uma posição reducionista e individualizada dos fenômenos e dos problemas, fica evidente a importância do psicólogo escolar conhecer, se aprofundar e refletir sobre as políticas públicas educacionais que, tendo origem externa à IES, impactam sua realidade diária. Nesse sentido, um eixo recente de intervenção dos psicólogos escolares é junto aos complexos processos de mudança desencadeados pelas políticas públicas.

Entre a idealização e planejamento governamental e a real concretização das políticas públicas educativas existe uma distância, pois que a implantação destas perpassa por resistências, representações e crenças dos atores institucionais a quem cabe concretizá-las. Por essa razão, neste eixo de intervenção o psicólogo escolar pode instigar a reflexão sobre as políticas, sua pertinência, coerência e relevância para a IES, além de trabalhar com a insegurança diante do novo, a resistência a mudança e o incentivo à criação de formas diferenciadas e singulares de implantar as políticas.

O objetivo é contribuir para que elas se configurem em mudanças inovadoras, criativas e efetivamente favorecedoras de resultados positivos que coadunados à missão da IES e ao seu compromisso social, cumpram a ampla função da Educação Superior na formação de cidadãos e de profissionais competentes e comprometidos com a transformação social. Conforme esclarece Martínez (2007), a promoção de mudanças na subjetividade social da IES é um dos eixos de trabalho do psicólogo escolar,

no entanto, quando falamos em um sentido mais amplo do processo de implantação de políticas educacionais e, de fato, em muitos casos, de processos inovadores, o papel do psicólogo escolar pode-se expressar de formas muito diversas: contribuindo para adequar a política proposta às condições específicas da escola, identificando barreiras ao processo de mudança e promovendo estratégias para sua superação, contribuindo para os processos de esclarecimento e envolvimento em relação aos objetivos a serem alcançados e muitas outras. (p. 115)

A efetiva implantação de novas políticas e a possibilidade de serem geradoras de transformação não prescinde do envolvimento dos atores, da forma como a percebem e compreendem e, inclusive, do entendimento de que algo pode, ou não, ser mudado. Dessa maneira, o psicólogo escolar de posse de seu conhecimento sobre a instituição, seus atores e suas concepções predominantes, bem como sobre a afinidade da nova política com os valores coletivamente partilhados, poderá auxiliar na mobilização dos atores em prol de mudanças que, de fato, potencializem a qualidade do trabalho profissional e, conseqüentemente, a formação dos estudantes.

Uma política pública em que a atuação do psicólogo escolar se mostra relevante é, por exemplo, relativas à educação inclusiva. Assim como políticas de outras naturezas, esta não traz

orientações diretivas; ao contrário, apresenta as diretrizes da educação especial na perspectiva da inclusão e deixa a cargo da instituição operacionalizá-la. Tendo como referencial as diretrizes da referida política e os pressupostos da ciência psicológica acerca do desenvolvimento humano, o psicólogo escolar pode envolver-se na revisão das concepções de educação especial, de inclusão e de desenvolvimento compartilhadas pelos professores, evidenciando relações dialógicas e bidirecionais na interação dos alunos com o contexto; resignificação do espaço de sala de aula como um espaço de diversidade humana e de expressão da singularidade humana; desconstrução de crenças relacionadas à deficiência e à anormalidade que constroem barreiras que se interpõem nos processos intersubjetivos; orientação e construção com o corpo pedagógico de condições e suporte para o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, dentro de suas potencialidades; e outras.

A atual política de educação inclusiva é uma proposta inovadora que exige o redimensionamento das instituições educativas e a revisão de suas concepções, valores, práticas e formas de organização. Envolvendo-se com a implantação desta política, o psicólogo escolar estará investindo na construção de uma cultura inclusiva, de sucesso e de respeito à diversidade que está intimamente relacionada à possibilidade de construir uma sociedade democrática ancorada nos ideais de respeito, justiça e igualdade.

DIMENSÃO 2 – GESTÃO ACADÊMICA

1. Projetos Pedagógicos de Cursos

Enquanto a proposta político-pedagógica é o eixo norteador da IES como um todo, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é que orienta o funcionamento dos cursos oferecidos pela instituição. Além dos princípios gerais já contidos no PDI (missão filosofia e objetivos), o PPC, específico a cada curso oferecido pela instituição, traz, de forma detalhada, as bases pedagógicas que regem sua estrutura, organização e funcionamento. Nele, estão presentes os pressupostos conceituais, teóricos e metodológicos e as concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, de currículo, de competências e habilidades, de avaliação, rendimento e sucesso acadêmico, bem como a definição dos perfis de egressos esperados para os cursos, todos elementos centrais na sustentação e operacionalização do curso.

O PPC traz também o desenho curricular e o fluxo de disciplinas, os quais indicam a concepção – se progressista ou tradicional – que baliza a estruturação do curso. Currículos organizados por módulos mais flexíveis que contemplem disciplinas optativas capazes de orientar a formação dos estudantes para além das questões técnicas, são mais abrangentes e dinâmicos do que aqueles organizados com base em pré-requisitos. O PPC apresenta, ainda, a distribuição da carga horária que explicita a concepção da instituição sobre a relação teoria e prática, a depender de onde se localizam e como se organizam os estágios na trajetória formativa.

Sendo o instrumento que orienta a ação pedagógica e a formação dos alunos, é fundamental que o PPC integre de forma singularizada os princípios norteadores da IES e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso, adquirindo uma identidade diante dos demais cursos da mesma área no país. Para tanto, o psicólogo escolar pode contribuir com a equipe pedagógica no estudo crítico das diretrizes, seus princípios, conceitos e orientações, as quais precisam ser significadas por cada instituição e incorporadas ao projeto do curso. Ainda que sejam documentos legais de orientação, as DCNs apresentam lacunas e contradições que precisam ser respondidas e interpretadas pela equipe pedagógica à luz das convicções políticas, ideológicas e sociais do papel daquele curso na formação de profissionais e na construção da cidadania.

No âmbito da gestão acadêmica uma possibilidade de atuação do psicólogo escolar refere-se, então, ao trabalho com os membros da equipe pedagógica – coordenadores e professores, em especial – na análise, revisão e reestruturação dos PPCs. Neste eixo de intervenção, importa convidar a equipe a refletir e problematizar a função social do curso, o perfil de egresso que se pretende formar, a pertinência da estrutura curricular e das atividades pedagógicas previstas no PPC para possibilitar a construção desse perfil, o desenvolvimento de desenhos curriculares diferenciados que atendam às especificidades dos alunos, a qualificação e adequação do perfil dos docentes ao cumprimento dos objetivos pedagógicos estabelecidos, da instituição e da região, além de outros aspectos. O Projeto Pedagógico do Curso deve, então, ser pensado de forma inteira, orgânica, com vistas à construção de sua identidade que, por sua vez, permitirá a formação do profissional desejado.

Na intervenção junto aos PPCs é particularmente importante, para o psicólogo escolar, conhecer as representações que os coordenadores e professores têm dos conceitos que são basilares a cada projeto, à formação acadêmica dos estudantes. As concepções que se tem acerca de um fenômeno são forjadas na articulação de um conjunto de elementos como o conhecimento científico e as experiências de vida que cada professor tem sobre ele, a construção histórica e cultural do fenômeno, os valores, crenças, mitos e preconceitos a ele relacionados, dos sentidos socialmente partilhados pelo grupo do qual o professor faz parte. Investigar estas concepções exige, portanto, enveredar pela complexa rede de significados que se associam a elas e as sustentam.

Algumas das representações relevantes a serem investigadas pelo psicólogo escolar são: a concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, de currículo e avaliação, da relação professor-aluno, de criatividade, de necessidades especiais e tantas outras. Em relação ao desenvolvimento humano, por exemplo, cabe investigar se ele é entendido como um fenômeno marcadamente biológico e decorrente das maturações orgânicas, sobre o qual as ações humanas têm pouca ou nenhuma influência; como reflexo da ação do meio físico e social que têm o poder de direcioná-lo; ou, ainda, se é assumido como um processo fruto das interações dialéticas entre aspectos biológicos, sociais e culturais que influenciam as trajetórias de desenvolvimento. Os professores filiam-se, portanto, a concepções reducionistas de desenvolvimento ou a concepções

sistêmicas e contextualizadas? Vivenciam contradições entre estas filiações? Eles têm consciência de suas concepções e o quanto a sua ação pedagógica está associada a elas? Percebem que a forma de entender o desenvolvimento implica no tipo e na qualidade do investimento que imprimem no processo de ensino e aprendizagem?

O trabalho do psicólogo escolar em investigar e conscientizar os atores acerca das concepções que são subjacentes às suas práticas e que as orientam deve ocorrer diariamente nos espaços relacionais nos quais estas concepções se manifestam, tanto de forma explícita quanto implícita. Dessa maneira, espaços frutíferos são os momentos de coordenação e planejamento pedagógico, as reuniões de coordenadores de cursos, bem como em espaços informais de interlocução como a sala de professores, as conversas de corredores, e etc. Em todas estas situações, a intervenção do psicólogo escolar está menos associada ao espaço físico e social concreto, e muito mais à sua clareza e intencionalidade na promoção de processos de conscientização dos atores institucionais em relação.

Outro eixo de intervenção recente dos psicólogos escolares na Educação Superior diz respeito ao desenvolvimento e expressão da criatividade, a qual pode se referir ao aluno, os professores e à IES. Assim, algumas possibilidades de trabalho são, junto aos professores: investigação das barreiras percebidas pelos professores ao desenvolvimento de habilidades criativas; conscientização e modificação das compreensões que os professores tem acerca da criatividade, as quais são muitas vezes equivocadas; desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino criativo. Em relação à IES, especialmente no que tange os projetos pedagógicos de curso: a inclusão formal da criatividade como um objetivo a ser alcançado no decorrer do curso; a opção por desenhos curriculares flexíveis, voltadas para a construção e não transmissão de conhecimento; previsão e investimento em estratégias diferenciadas de ensino e de avaliação.

2. Desenvolvimento e Avaliação por Competências

Seguindo as atuais bases contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores, a formação dos estudantes se orienta pela ênfase no desenvolvimento de competências que subsidiem a construção do perfil profissional previsto para cada curso oferecido pela instituição. Na perspectiva da organização pedagógica, os cursos superiores orientados pelo Currículo Mínimo valorizaram, histórica e tradicionalmente, a ênfase na aquisição de conhecimento e de habilidades técnicas que garantissem a capacitação do futuro profissional. Imprimindo avanços significativos à organização pedagógica dos cursos, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais orientam a formação de perfis profissionais ancorados no desenvolvimento de competências consideradas mais adequadas ao exercício profissional. De forma geral, as diretrizes de cada área trazem as competências gerais e habilidades específicas que devem compor o perfil de egresso.

Consoante a estas orientações, o desenvolvimento de competências é o motor do processo de ensino e aprendizagem que não mais se sustenta na exclusiva aquisição de conteúdos, mas, sobretudo, no desenvolvimento de recursos variados que podem ser mobilizados diante de uma situação. Nesta perspectiva, é oportuno ao psicólogo escolar impulsionar a discussão sobre a construção do perfil profissional do egresso com base no desenvolvimento de competências, o qual, estando essencialmente ancorado no desenvolvimento humano, é entendido para além do domínio de conteúdos e habilidades específicas.

Pela via da reflexão acerca das competências e sua relação com o desenvolvimento humano, o psicólogo escolar pode ampliar as reflexões e problematizações acerca da filiação dos atores a concepções tecnicistas ou concepções emancipatórias de educação. No ponto de vista dos professores, mediadores principais da formação acadêmica, qual é a função da educação em nível superior? Produzir conhecimentos potencialmente transformadores da realidade social e formar cidadãos e profissionais para a vida em sociedade, em referência à função ético-política da Educação Superior que consiste na democratização e no aprofundamento dos valores públicos? Ou produzir conhecimentos funcionais e instrumentais para qualificação técnica da mão de obra, como referência à função técnico-burocrática que se assenta na satisfação das necessidades do mercado?

Assumindo, neste trabalho, que compete à Educação Superior favorecer o desenvolvimento de habilidades e, também, contribuir para a formação de cidadãos éticos e comprometidos com os valores democráticos e a defesa dos direitos humanos, a formação dos estudantes não pode se basear apenas no desenvolvimento de competências técnicas. É preciso investir no desenvolvimento de características que expressem persistência, força de vontade, flexibilidade e capacidade de persuasão, de posturas que evidenciem o compromisso com escolhas éticas condizentes com valores de justiça, igualdade e respeito à diversidade; de atitudes de autonomia, iniciativa, liderança, planejamento, entre muitas outras competências.

Entretanto, modificar a racionalidade tecnicista e conteudista predominante nas formações em nível superior, requer muitos esforços, pois a construção de algo novo não se dá apenas a partir de orientações legais, mas, sobretudo, pelo envolvimento ativo dos atores. Mais do que uma mudança formal na estruturação pedagógica dos cursos, a formação e avaliação por competências requerem que sejam impressas mudanças ao nível das concepções, das interlocuções e das ações dos atores institucionais, o que constitui importante espaço de trabalho para o psicólogo escolar com vistas a promover tais mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

De atributos e qualificações específicas que habilitavam os sujeitos a lidar com as atividades profissionais, a noção de competência engloba atualmente vários aspectos do desenvolvimento humano (cognitivos, motores, afetivos, relacionais, etc) que podem e devem ser mobilizados nas situações. Nesta perspectiva, dois aspectos são relativamente importantes quando se tem como referência processos formativos baseados no desenvolvimento de competências: contribuir para que os estudantes reconheçam, construam e se apropriem de recursos diversos

(conhecimentos científicos e técnicos associados a uma área, habilidades, valores, saberes práticos e da experiência de vida, esquemas cognitivos, afetos, características pessoais, etc) e para que sejam capazes de mobilizá-los com pertinência na situação. A ênfase tradicional na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de habilidades cognitivas passam a dividir espaço com outros recursos que precisam ser igualmente apropriados pelos sujeitos para que possam agir de maneira competente.

Com base nessa noção, o objetivo do processo de ensino orientado para o desenvolvimento de competências não é gerar produtos e resultados prontos, acabados e quantificáveis; ao contrário, o seu sentido está na valorização do processo, na construção de trajetórias alternativas, na reinterpretção de posturas e ações habituais, na ressignificação de escolhas. Entendida nesta perspectiva, a construção de competências traz alguns desafios aos membros da equipe pedagógica que precisam repensar o processo de ensino e de avaliação, além de que, em muitos casos, precisam trabalhar o seu próprio aperfeiçoamento. Abre-se, assim, um novo espaço para a intervenção do psicólogo escolar que é o de assessorar os professores e coordenadores na apropriação da noção ampliada de competências e também no seu desenvolvimento, de forma a aprimorar o seu trabalho e conseqüentemente a qualidade da formação dos estudantes.

Em virtude da sua trajetória de estudo, de pesquisa e de aprofundamento em um campo do saber, o professor da Educação Superior detém um conhecimento bastante específico sobre determinada área; entretanto, o domínio de tal conhecimento não é garantia de sucesso no exercício da docência, especialmente uma vez que o processo de ensino não se sustenta apenas na transmissão de conhecimento e o processo de aprendizagem não se limita à sua incorporação. Esse fato é particularmente pertinente quando se toma como referência a noção de competências como articulação de recursos de diferentes naturezas. Dessa maneira, um dos desafios impostos aos professores em decorrência da atual formação baseada em competências é o de eles próprios desenvolverem competências que lhe auxiliem a socializar o conhecimento em sala de aula e mediar a formação discente.

Alguns caminhos são adquirir ou aprimorar habilidades de exposição criativa de ideias, de argumentação e persuasão, movimentar-se com mais espontaneidade pela sala, usar de forma diferente os recursos audio-visuais, utilizar dinâmicas de grupo, estudos de casos, portfolio e atividades práticas. A competência do professor em mediar o aprendizado discente não deve ser presumida em razão do seu conhecimento em uma área, como se tivesse naturalmente habilidades de socialização e mediação do saber. Nestes casos, desconsiderar a necessidade de trabalhar pelo desenvolvimento dos membros da equipe pedagógica pode deixar que a atuação destes profissionais se sustente em técnicas e métodos repetitivos e reprodutivos, tão difundidos e incorporados.

Do ponto de vista da atuação do psicólogo escolar, o trabalho em prol do desenvolvimento de competências discentes está muito vinculado à qualificação da equipe pedagógica que terá

melhores condições de favorecer a formação dos seus alunos. Por meio da ressignificação e construção das suas próprias competências, os professores têm a oportunidade de perspectivar elementos que podem ser relevantes para o desenvolvimento de seus alunos.

Nessa direção, é particularmente importante trabalhar com os professores e coordenadores na revisão de suas crenças e concepções sobre as competências, normalmente ancoradas no saber-fazer, na identificação de suas próprias potencialidades e fragilidades, na análise das suas experiências de sucesso como forma de identificar elementos a serem recuperados em outras situações, na experimentação de estratégias diferenciadas que podem ser adotadas. Para realizar essa assessoria, o psicólogo escolar pode trabalhar com os coordenadores e professores no planejamento da aula, de forma que contemple tentativas de modificação; observar as aulas e na sequência analisá-la com o docente; implementar grupos de estudo e reflexão nos quais os professores possam experimentar novas metodologias e estratégias, em um espaço coletivo de aprendizado.

Ao compreender que a formação dos sujeitos-alunos se constitui a partir de uma teia complexa de recursos objetivos e subjetivos, explícitos e implícitos, a escolha dos procedimentos e instrumentos avaliativos deverá explorar a complexidade e multiplicidade de sentidos que os estudantes atribuem à aprendizagem, ao desenvolvimento de competências, enfim, ao seu processo formativo. Conforme alerta Marinho-Araújo (2004), o “desenvolvimento de competências como uma estratégia de construção do perfil profissional apresenta-se como ferramenta bastante útil à complementação da formação na educação superior, mas, em contrapartida, oferece alguns desafios, especialmente quanto à avaliação” (p. 93). Os modelos tradicionais de avaliação que buscam mensurar resultados prontos e acabados não dão conta de avaliar a dinâmica do desenvolvimento de competências.

Uma alternativa diferenciada dos modelos de avaliação comumente empregados refere-se à valorização da dimensão qualitativa da avaliação, dos sentidos subjetivos que expressam como os alunos estão aprendendo. Trata-se, por exemplo, de adotar estratégias avaliativas que autorizem a manifestação dos sentidos subjetivos construídos nas e pelas situações de aprendizagem como “ainda não consigo”, “não sei fazer sozinho”, “dessa forma é mais difícil”, “sinto-me incapaz de fazer isso”, “preciso melhorar” e que subsidiem a reformulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a intenção da avaliação de competências não é quantificar a aprendizagem ou medir a eficiência de um curso, mas focar nos sentidos que são construídos nos processos intersubjetivos e possibilitar sua ressignificação pela reconfiguração dos contextos de aprendizagem, de forma que se tornem mais favoráveis à construção de competências necessárias ao perfil profissional que se deseja formar (Dias Sobrinho, 2002). Não se avalia para classificar alunos ou para compará-los entre si, mas para repensar o processo educativo, para oxigenar o processo de ensino-aprendizagem.

3. Inclusão e Diversidade

Nos últimos anos, a temática da diversidade tem se constituída como ponto frequente de discussão em diferentes contextos sociais e, particularmente, no espaço educativo. Fatores relacionados a fenômenos sócio-históricos como a crescente ampliação da oportunidade de acesso à educação, a diferenciação do público que ingressa nas universidades em termos de características pessoais, sócio-econômicas, motivações e expectativas, as novas políticas de inclusão para pessoas com necessidades especiais e a luta por uma educação para todos estão no centro destas discussões. Em meio a este cenário, as questões relativas à diversidade humana no contexto educativo têm ganhado relevância especial por estarem relacionadas à possibilidade, efetiva, de construir uma sociedade democrática que se ancore nos ideais de respeito, justiça e igualdade.

Como decorrência dessa diversidade que é característica do ser humano, o professor, no espaço de sala de aula, se depara com o desafio de trabalhar com estudantes com diferentes histórias, perfis, necessidades e formas de aprender. Entretanto, a despeito do crescente reconhecimento da diversidade humana e, sobretudo, da necessidade de respeitá-la e acolhê-la, a prática educativa tem sido construída sobre as ideias de homogeneidade, padronização e normatização. Dessa maneira, uma das principais barreiras à consolidação de práticas inclusivas refere-se à concepção do processo educativo como um processo standardizado e voltado para um modelo ideal de aluno. O desafio instaurado ao psicólogo escolar é o de auxiliar os membros da equipe pedagógica a modificarem a compreensão acerca das individualidades e características particulares a cada aluno, sejam elas de ordem biológica, psicológica, econômica, cultural ou social. É preciso mudanças na forma de compreender a diferença, a qual, por sua vez, é construída e (re)significada nas relações sociais.

Os caminhos para uma educação inclusiva ancorada na diversidade humana passam, necessariamente, por um processo de reflexão e revisão das representações sociais, dos conceitos institucionalizados e das práticas cristalizadas. Nessa perspectiva, a inclusão escolar se configura como um fértil e profícuo espaço para a intervenção do psicólogo escolar por meio da assessoria ao professor para a valorização da singularidade dos alunos como forma de potencializar o desenvolvimento em suas múltiplas possibilidades.

Trabalhar em relação à inclusão escolar não é apenas e nem essencialmente, uma questão técnica. O essencial não é estar ou não preparado tecnicamente. Isso sem dúvida é importante, porém secundário em relação ao essencial: o compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação. (Martínez, 2005, p. 112)

A contribuição do psicólogo escolar nessa transformação perpassa a exploração, com o professor, do significado que ele atribui à inclusão, a maneira particular como lida com a diferença, o seu entendimento do que seja normal, deficiente e patológico, da sua clareza sobre a natureza interativa do desenvolvimento, etc. Mais do que auxiliar na elaboração de métodos e recursos diferenciados, o sentido da atuação do psicólogo escolar é mediar a circulação das representações,

valores, estigmas, angústias e preconceitos que perpassam a relação do docente com o processo de inclusão. Novamente, o papel do psicólogo escolar é mobilizar os sentidos construídos ao longo da vida dos sujeitos e favorecer a conscientização dos atores acerca desses sentidos e sua ressignificação.

A sala de aula é, indiscutivelmente, um espaço de diversidade que participa da constituição da subjetividade dos estudantes. Criar situações de aprendizagem que evidenciem a singularidade de cada aluno, suas habilidades pessoais, estilos de aprendizagem, interesses e motivações, necessidades particulares, curiosidades e formas de expressão são formas proveitosas do professor circular sentidos e significados relacionados à diversidade, promover a inclusão e favorecer o desenvolvimento de seus estudantes em suas inúmeras possibilidades.

Outro desdobramento do processo macro-sistêmico de inclusão refere-se às possíveis modificações que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem para potencializar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais, os quais, em virtude de características e necessidades específicas requerem recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas. De acordo com a LDB (1996), os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades específicas destes alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, o currículo é considerado uma ferramenta que pode ser alterada para favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, possibilitando adequações de maior ou de menor expressividade de acordo com as necessidades específicas do aluno. Dessa forma, as adaptações curriculares não são propostas universais, mas sim alternativas pensadas a partir de cada situação particular. Com base nestas recomendações, um eixo de intervenção do psicólogo escolar na promoção da inclusão é, também, na assessoria aos coordenadores e professores na avaliação e na definição das adequações curriculares mais pertinentes a cada caso.

Ainda no âmbito da inclusão, as medidas de apoio à ampliação do acesso e permanência na Educação Superior de grupos sociais tradicionalmente excluídos, conforme respaldadas pelas políticas de ações afirmativas, é um campo de intervenção para o psicólogo escolar. Conforme já destacado por Sampaio (2009), ações voltadas para a permanência dos estudantes de origem popular não se limitam a questões de natureza socioeconômica, mas também, e igualmente importante, a ações pedagógicas e acadêmicas.

Nessa direção, os psicólogos escolares podem criar espaços de reflexão e discussão com a equipe pedagógica acerca da forma como as políticas afirmativas se concretizam no cotidiano das instituições e das relações interpessoais. Questões a serem debatidas referem-se à valorização dos saberes que esses alunos trazem, o conhecimento da sua trajetória escolar e os sentidos que atribuem à formação, a identificação de elementos que podem potencializar o sucesso acadêmico, entre outras.

4. Atenção à saúde docente

O professor é o principal agente do processo educacional, é o mediador central dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, o que justifica os diferentes esforços que têm a intenção promover o seu desenvolvimento profissional. Entretanto, a qualidade do trabalho pedagógico docente não depende apenas da maior conscientização acerca do seu papel na formação dos estudantes e das múltiplas estratégias que podem adotar em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos; depende, também, do seu bem-estar, da sua saúde psíquica.

A esse respeito, estudos têm mostrado que são frequentes as queixas que denunciam situações de mal-estar docente, o qual é descrito a partir do termo inglês *burnout* e que designa os professores cansados, abatidos, sem vontade de ensinar (Almeida & Figueira, 1998; Benevides-Pereira, 2002; Codo & Vasques-Menezes, 1999). A síndrome de *burnout* é multidimensional e envolve (a) exaustão emocional, a partir da qual os professores sentem que não conseguem se implicar afetivamente no trabalho e dar mais de si mesmos; (b) despersonalização, em que desenvolvem sentimentos e atitudes negativas em relação aos alunos; e (c) falta de envolvimento pessoal no trabalho. Ao comprometer a saúde do professor, o *burnout* compromete também a qualidade do ensino, do aprendizado dos alunos e da formação acadêmica. Dessa maneira, ao focalizar o processo de ensino-aprendizagem é imprescindível que o psicólogo escolar atente-se para a saúde do corpo docente.

Diante, então, da intenção de promover a saúde mental dos professores da IES, o psicólogo escolar deve buscar identificar fatores estruturais e institucionais que comprometem o trabalho docente e, também, explorar sua satisfação e realização com o trabalho, os sentimentos e ideias que atribuem a ele, à qualidade do seu investimento afetivo e as contradições que percebe entre as suas expectativas de vinculação e o seu real envolvimento (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Na maioria das vezes, o professor não percebe o conflito que está vivenciando entre o seu compromisso profissional e a incapacidade de se vincular, cabendo ao psicólogo escolar investir na conscientização desse conflito eminentemente subjetivo.

Coerente à perspectiva preventiva e institucional de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, a intervenção relativa ao *burnout* docente difere da prática terapêutica ou clínica realizada em outros contextos. A intervenção do psicólogo escolar junto a esta síndrome deve focalizar as contradições entre as características e necessidades dos sujeitos e as práticas institucionais, evidenciando-as e não ocultando-as, como forma de possibilitar sua reestruturação. Por exemplo, o acúmulo de funções docentes, científicas e administrativas é vivenciado de formas diferentes pelos professores da IES, sendo que alguns deles podem apresentar menor capacidade de suportá-lo. Na medida em que se entende que essa dificuldade é resultado da integração de fatores individuais particulares às características subjetivas do professor e também da organização das funções pedagógicas, do planejamento das atividades e da flexibilidade institucional, a intervenção

nesta situação não recairá somente sobre o professor em uma perspectiva individualizada de entender os problemas, mas também sobre fatores macro-sistêmicos.

Responsabilizar-se e comprometer-se com a promoção da saúde mental dos docentes, nesta perspectiva institucional, visa promover seu bem-estar, minimizar o sofrimento gerado na interação com as características do contexto, favorecer seu envolvimento com os alunos e potencializar o aprendizado destes últimos.

DIMENSÃO 3 – DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

1. Programas educativos

Historicamente, a Psicologia Escolar se consolidou por suas intervenções junto aos alunos em uma perspectiva remediativa e individualizada, orientada para a resolução de problemas e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Diferentemente, orientando-se por uma perspectiva preventiva e relacional que privilegia a construção de espaços coletivos de reflexão e valoriza a circulação dos sentidos subjetivos como estratégia para mobilizar mudanças, as intervenções implementadas diretamente com os alunos, a exemplo das intervenções que integram as demais dimensões de atuação contempladas nesta proposta, podem se desenvolver de outras maneiras.

Os programas educativos elaborados e desenvolvidos com base nessa perspectiva de atuação podem ter diferentes objetivos, se estruturar de formas diversas e abordar temáticas tão variadas quanto sejam as possibilidades humanas. Contudo, a ideia central destes programas é a de construir oportunidades que potencializem o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da reflexão, discussão e ressignificação de questões que perpassam a sua trajetória acadêmica e pessoal.

A escolha do formato dos programas – workshop, oficina, palestra – depende dos objetivos traçados, os quais podem prezar pela reflexividade e pelas trocas intersubjetivas ou pela transmissão de informações. Quanto aos temas a serem abordados, eles devem ser de conteúdo psicológico que se articulam ao desenvolvimento dos estudantes e seu processo formativo como, por exemplo, autoconhecimento, desenvolvimento da criatividade, habilidades interpessoais, uso de drogas, estresse, gestão do tempo e de conflitos, desenvolvimento de competências transversais, trabalho em equipe, controle do estresse, ansiedade frente aos trabalhos e provas, e outros.

Coadunando-se ao compromisso social da Educação Superior com a formação de pessoas confiantes, criativas, autônomas, social e eticamente responsáveis, o diferencial imprimido pela Psicologia Escolar nos programas educativos é a criação de redes de trocas, de discussão e de apoio entre os estudantes que tenham o potencial de fomentar múltiplas possibilidades de desenvolvimento. Em vez de focarem na adequação aos padrões sociais, na adaptação a regras e normas cristalizadas na sociedade e na aceitação acrítica das exigências que lhe são direcionadas, os programas educativos podem focalizar a diversidade de escolhas na construção das trajetórias de

desenvolvimento, buscando que sejam mais condizentes com a história pessoal e familiar dos alunos, suas crenças, convicções e, sobretudo, com seus projetos de vida.

Com base nesta perspectiva, os programas educativos direcionados aos alunos adquirem uma nova formatação. O trabalho de orientação profissional, por exemplo, desloca-se da preocupação com a escolha “certa” do curso e de uma carreira para a construção de projetos de vida que, entre outros elementos, englobam a carreira profissional. Além do mais, os programas de orientação profissional que se preocupavam apenas com a análise do currículo do estudante para seu encaminhamento a vagas de trabalho em uma perspectiva de adequação aluno-vaga, também podem vir a fazer esta análise em conjunto com os alunos (coletivamente, inclusive) tornando-a uma oportunidade deles identificarem suas potencialidades, interesses, afinidades e possíveis fragilidades (em uma perspectiva de exploração do autoconhecimento) e, muito especialmente, em reconhecer e aproveitar no próprio espaço formativo oportunidades de transformá-las e desenvolvê-las.

Seguindo nesta direção formativa, outra ação do psicólogo escolar nestes programas educativos é o de envolver-se com o desenvolvimento de competências transversais que são valorizadas e requeridas no mundo do trabalho e que ampliam as possibilidades de uma inserção bem sucedida dos estudantes. O desenvolvimento de competências discentes pode se concretizar através de projetos com este objetivo explícito, como workshops de desenvolvimento de competências comunicacionais e interpessoais, estratégias de estudo, gestão de conflitos ou podem vir inseridos em outros programas como é o caso do voluntariado em ação social e do apoio entre pares.

O voluntariado em ação social diz respeito a projetos sociais elaborados pela IES para a comunidade interna e externa com base em ações voluntárias de estudantes. Os alunos interessados se inscrevem para participar do projeto e são orientados e supervisionados pelo psicólogo escolar e pela equipe pedagógica da instituição no decorrer das atividades que desenvolvem. As supervisões são espaços para compartilhar as experiências, discutir o andamento das atividades, fazer o planejamento e trabalhar o desenvolvimento de competências específicas, como a comunicação, trabalho em equipe, tomada de decisão.

Uma possibilidade diferenciada de estruturação dos programas é aquela em que eles se organizam com base no apoio entre pares (*peer counseling*), ou seja, programas nos quais estudantes voluntários treinados e supervisionados pelos psicólogos escolares ajudam outros estudantes com problemas pessoais e acadêmicos. Nestes casos, os psicólogos escolares não atuam diretamente com os alunos com dificuldades, tendo sua participação alguns focos distintos e complementares: planejamento e condução da formação dos estudantes que irão atuar nos programas; supervisão regular para os alunos voluntários para que possam discutir e trabalhar eventuais dificuldades e angústias que surjam ao longo do processo de apoio aos colegas; intervenção em casos nos quais o apoio prestado pelos voluntários indica a necessidade urgente de

uma intervenção psicológica, na perspectiva de uma intervenção em crise; sistematização e análise das principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes e que motivam a busca de apoio, bem como da pertinência das estratégias adotadas para saná-las, as quais servem, a nível institucional, como indicadores da qualidade do serviço oferecido pela IES.

Exemplos de programas baseados no apoio entre pares planejados e coordenados pelo psicólogo escolar são a Linha Telefônica de Apoio ao Aluno e o Programa de Acolhimento e Integração dos Calouros³. No primeiro caso, trata-se de um programa de aconselhamento entre pares facilitado por uma linha telefônica de apoio a alunos, o qual tem como objetivo ajudar os estudantes com dificuldades. Por telefone, estudantes voluntários da IES (vinculados ao curso de Psicologia e a outras áreas) e especialmente formados e treinados para atuar no programa, oferecem apoio emocional e escuta ativa àqueles que procuram ajuda para enfrentar suas dificuldades. O programa pode funcionar 24 horas ou nos horários nos quais os alunos relatam maior dificuldade, como no período noturno ou no final de semana, por exemplo.

A recepção e acolhimento aos novos alunos também são ações que podem ser realizadas pelos psicólogos escolares ou podem ser por eles coordenadas; nestas situações, têm-se outro exemplo de apoio entre pares no qual a função dos psicólogos escolares está mais vinculada à formação coletiva dos estudantes que irão oferecer ajuda aos seus colegas. Nos programas de acolhimento a calouros, alunos que já estudam na IES (mentores) facilitam a transição e integração dos recém-chegados; ou seja, estudantes mais avançados nos cursos assumem um papel central no acolhimento e acompanhamento dos novos colegas oferecendo uma atenção especializada e sistemática com o objetivo de facilitar a integração dos novos alunos no meio acadêmico.

Os mentores, após receberem a formação, acompanham os ingressantes nos seus primeiros dias na IES, mostrando-os as instalações, o campus e o uso que podem fazer dos serviços oferecidos. Cada mentor tem um grupo de alunos sob seu acompanhamento, devendo reunir-se regularmente com ele durante o semestre.

Tanto no caso da linha telefônica quanto do acolhimento aos calouros, os alunos-mentores participam de um processo de formação específico que abordam temas diferenciados de acordo com o programa no qual irão atuar: o papel e função do mentor, estratégias para apoiar e intervir junto aos alunos ingressantes e com dificuldades, estratégias de aconselhamento; questões relacionadas com a gestão de conflitos, exercícios de facilitação de comunicação e integração em um novo grupo, estilos de liderança, treino de assertividade e dinâmicas de grupo; qualidade da escuta ativa. A formação dos mentores pode ser, portanto, realizada pelos psicólogos escolares, os quais assumem a tarefa de mediar o desenvolvimento de competências sociais e relacionais junto aos mentores por meio de situações de estudo, reflexão coletiva e supervisão.

³ Em Portugal programas desta natureza são identificados como Mentorado.

A atuação dos psicólogos escolares em programas de *peer counselling* é, conforme apresentado, uma das possíveis estratégias que podem ser implantadas com base em um modelo preventivo e institucional de atuação, pois, simultaneamente, oferece apoio e oportuniza o desenvolvimento de diferentes agentes como os estudantes que estão vivenciando alguma dificuldade específica; os que em virtude do ingresso em um novo e diferente contexto se confrontam com desafios, sentimentos e angústias inesperados; os estudantes veteranos que na sua trajetória acadêmica têm a oportunidade de trabalhar competências de comunicação, de escuta, de suporte e de encaminhamento que os qualifica; além da própria instituição que pode alcançar níveis diferenciados de sucesso por oferecer suporte e espaços distintos de formação aos estudantes.

Como resumem Pereira, Vagos, Santos, Vasconcelos, Monteiro, Torres e cols (2010), o *peer counselling* é uma estratégia que traz benefícios para todas as partes envolvidas: a instituição, os estudantes que procuram apoio e aqueles que oferecem ajuda:

Por um lado, as instituições conseguem oferecer uma alternativa aos serviços profissionais de aconselhamento, a baixo custo. Por outro lado, os estudantes que procuram ajuda têm a oportunidade de falar dos seus problemas num ambiente mais informal, sem o estigma de consultar um profissional. Por fim, os próprios alunos apoiantes podem beneficiar, com estas iniciativas, ao nível do desenvolvimento pessoal, emocional, cognitivo e social, tendo a oportunidade de desenvolver novas capacidades e o seu sentido cívico e de responsabilidade. (Pereira & cols., p. 106)

O grande diferencial destes programas de apoio entre pares é que eles, ao mesmo tempo, oferecem apoio àqueles que buscam ajuda para suas dificuldades, impulsionam o desenvolvimento de competências variadas nos alunos-voluntários, além de ser uma oportunidade singular da expressão e vivência da cidadania pelo voluntariado.

2. Dificuldades na trajetória acadêmica

Por muito tempo o trabalho na avaliação, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares foi a prática que caracterizou a atuação dos psicólogos escolares nas escolas. Nestes casos, o foco da intervenção era prioritariamente o aluno ou sua família com o objetivo de identificar os fatores pessoais e/ou familiares que justificavam a existência de tal dificuldade. Modificando esta maneira de trabalhar, os psicólogos escolares têm cada vez mais incluído outros atores (professores, coordenadores) e elementos (relações, práticas institucionais) no processo de compreensão e intervenção das queixas escolares.

Nessa direção, quando recebe o pedido do professor ou do coordenador para avaliar e atender um aluno, este pedido é entendido como início do estabelecimento de uma parceria entre o psicólogo escolar, aquele que formulou o pedido e, se necessário, o aluno e outros atores. No âmbito desta parceria o psicólogo escolar pode propor a realização de encontros de discussão, de reflexão e de análise dos aspectos objetivos e subjetivos que sustentam a queixa formulada e que

motivam o encaminhamento por parte do professor, geralmente. Nesses encontros, busca-se compreender de forma crítica e ampliada como aspectos pessoais, relacionais e institucionais se articulam na configuração do problema.

Como estratégia para auxiliar na compreensão do fenômeno, podem ser feitas análises das produções do aluno, observações das interações em sala de aula, análise dialogada com o professor e coordenador do planejamento docente objetivos a serem alcançados, das estratégias avaliativas, entre outros. A busca por essa compreensão é feita, portanto, juntamente com os membros da equipe pedagógica e já se caracteriza como uma intervenção psicológica na medida em que possibilita a expressão dos sentimentos, angústias e inseguranças do docente, bem como a construção de alternativas para lidar com a situação, sejam elas de natureza relacional curricular ou técnica.

Como fica evidente, o foco destas ações desloca-se do aluno sobre o qual se faz uma queixa e centra-se naquele que a elaborou, em uma tentativa de auxiliá-lo na reflexão sobre sua prática, expectativas e angústias. O contato com o aluno pode ocorrer na forma de conversas informais que auxiliem o psicólogo escolar a compreender a queixa ou por meio de uma avaliação sistematizada, quando for o caso.

Nas situações nas quais o pedido de apoio é feito pelo próprio aluno, o psicólogo escolar deve fazer o acolhimento do estudante, explorando a dificuldade, preocupações e razões que o motivam a buscar apoio psicológico. Acolher significa ouvir de forma ativa o aluno, valorizando o seu pedido e explorando os vários fatores que se interconectam na configuração da dificuldade que vivencia.

Feito o acolhimento, cabe ao psicólogo avaliar quais serão os passos seguintes que pode ser uma avaliação psicológica detalhada do problema apresentado pelo aluno ou investigação ampliada da dificuldade junto aos professores e colegas, incluindo observações do aluno e das relações. É possível, também, fazer orientações pontuais relativas à queixa do aluno, realizadas na forma de aconselhamento psicológico; sugerir que participe de programas educativos específicos oferecidos na IES; ou, se necessário, encaminhar para atendimento especializado externo quando os esforços junto à equipe da IES não forem suficientes ou quando a complexidade e especificidade do caso assim exigirem.

Na Educação Superior, diferentemente da realidade da Educação Básica, muitos alunos procuram por iniciativa própria o apoio profissional do psicólogo escolar. As razões que os motivam são variadas: dificuldades de concentração, de organização dos estudos e em conciliar o trabalho com o estudo, não identificação com o curso, quadros de ansiedade, estados depressivos, isolamento, conflitos no relacionamento afetivo, afastamento da família, uso de drogas, problemas com sono e alimentação, e etc. Diante destes problemas, a ideia de oferecer suporte individual como forma de auxiliá-los a superar o mal-estar e o sofrimento psíquico é legítima e deve ser assumida pela Psicologia. Contudo, o atendimento individualizado não deve ser eleito de forma

prioritária pelos psicólogos escolares, tanto pelo fato de que o campo de atuação da área está essencialmente associado aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, quanto pelo alcance reduzido desta modalidade de atendimento tendo em vista a dimensão da IES e número de alunos que tem.

Dessa maneira, no tocante às questões e problemáticas psicológicas que perpassam o desenvolvimento dos estudantes e que em virtude de sua repercussão subjetiva trazem dificuldades ou prejuízos à sua formação acadêmica e integral, compete aos psicólogos escolares elegerem-nas como eixo de intervenção, sem, contudo, se configurar como apoio clínico-terapêutico.

Por certo que a capacidade de atendimento de um psicólogo escolar irá depender da sua carga horária de trabalho, do conjunto de atividades que tem sob sua responsabilidade, do fato de compor uma equipe ou de trabalhar sozinho, do tamanho da demanda que recebe, do seu compromisso ético com a qualidade do serviço prestado, entre outros fatores. Todavia, ainda que garantida as melhores condições de trabalho, um psicólogo escolar conseguirá atender de forma individual em torno de 40 alunos por semana (desconsiderando neste cálculo o tempo necessário para análise, reflexão, registro e planejamento dos casos), de maneira que o impacto do trabalho psicológico fica bastante reduzido tendo em vista a quantidade de alunos que procuram apoio. Tanto é assim que muitos dos Serviços de Psicologia relatam ter listas de esperas para atendimento, conforme apresentado nos resultados deste trabalho.

Tendo, por um lado, a defesa e a luta pela democratização da Educação Superior, tanto em termos das oportunidades de acesso quanto de permanência com qualidade, e por outro a reduzida extensão da atuação individualizada dos psicólogos escolares, cabe problematizar qual é a contribuição da Psicologia Escolar na busca dessa democratização. Defende-se, portanto, que a atuação da Psicologia Escolar junto às dificuldades nas trajetórias acadêmicas se amplie para ações de natureza coletiva e preventiva direcionadas para a promoção da saúde no contexto educativo.

3. Percursos de formação

A investigação e acompanhamento dos percursos formativos na Educação Superior é um dos eixos mais recentes de intervenção do psicólogo escolar que pode contribuir para elucidar se e como as práticas pedagógicas favorecem a formação de cidadãos e a construção de perfis profissionais, além de favorecer a reestruturação do processo de ensino. À luz desses objetivos, os psicólogos escolares podem coordenar estudos para conhecer a população estudantil, tanto em termos sócio-demográficos, econômicos e familiares quanto aspectos da subjetividade individual como estilos de aprendizagem, interesses e modos de expressão, expectativas e anseios que têm relação com o processo de formação.

Estes estudos têm como meta oferecer informações detalhadas sobre o perfil dos alunos aos membros da equipe pedagógica e aos gestores para subsidiar políticas, programas e ações direcionadas às características e necessidades dos estudantes. Especificamente em relação à ação

docente, por essa via subsidia-se o professor no planejamento das aulas e nos processos de avaliação, favorecendo uma maior personalização das práticas pedagógicas de acordo com a realidade específica das turmas.

Também podem ser realizados estudos relacionados ao perfil dos alunos ingressantes e dos concluintes de forma a verificar a influência do processo acadêmico no desenvolvimento dos perfis desejados. As pesquisas podem investigar: Quanto a formação tem agregado ao perfil profissional do estudante? Como os alunos desenvolvem competências transversais na e para além da sala de aula? Quais atividades acadêmicas, científicas e artístico-culturais têm impacto no desenvolvimento destas competências? Para acompanhar os estudantes, o psicólogo escolar pode sistematizar um modelo de monitoramento ao longo de toda a trajetória acadêmico-profissional que preveja investigações em pelo menos quatro momentos distintos: por ocasião da entrada na IES (ingressantes), durante o curso, ao final (concluintes) e após a conclusão do curso (egressos).

A partir da descrição dos eixos de intervenção sugeridos nesta proposta, é importante ressaltar que, em consonância com a defesa de uma atuação preventiva e institucional em Psicologia Escolar, as dimensões da Gestão Institucional e da Gestão Acadêmica são privilegiadas em relação ao trabalho de apoio direto aos estudantes. Por entender que as primeiras são mais abrangentes e potencialmente mais transformadoras, a presente proposta aposta intencionalmente nelas. No entanto, sem pretender que as ações sugeridas esgotem as possibilidades de atuação da Psicologia Escolar nas Instituições de Educação Superior, é absolutamente desejável que outras modalidades de intervenção sejam integradas.

De toda forma, o importante é que os psicólogos inseridos na Educação Superior, pesquisadores e interessados pela área, além dos estudantes de Psicologia, possam ter nessa proposta um modelo amplo que venha nortear a expansão da atuação em Psicologia Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia principal que delineou este estudo foi a de explorar um novo e recente campo de pesquisa e de atuação em Psicologia Escolar e evidenciar possibilidades de intervenção dos psicólogos escolares neste contexto: a Educação Superior. Desde o início, o caminho a ser percorrido neste trabalho já estava minimamente traçado em virtude de escolhas teórico-conceituais e metodológicas que o orientariam; contudo, tendo em vista que a pesquisa não é um processo solitário de construção, mas coconstruído e ressignificado nas relações, o mergulho no contexto de investigação levou a algumas reformulações nessa trajetória.

Investigar a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior se configurou como uma oportunidade de conhecer uma realidade multifacetada e, ao mesmo tempo, de compreender, rever e construir trajetórias de desenvolvimento, entre elas a da própria pesquisadora. Intenções e estratégias inicialmente traçadas foram revistas e reinterpretadas ao longo do estudo e da imersão no campo de pesquisa; conceitos e experiências foram problematizados e ressignificados. Objetivos, convicções, ideias, inquietações, resistências e desejos circularam, confrontaram-se e foram dando forma e sentido ao trabalho em um processo qualitativo de construção de conhecimento.

Tendo estas considerações em perspectiva, apresentam-se conclusões acerca da atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior e alguns desdobramentos que se entende serem pertinentes à sua consolidação e à ampliação para outras possibilidades.

De maneira geral, os resultados desta pesquisa apontam que o movimento nacional de conferir maior criticidade à prática em Psicologia Escolar, conforme se discutiu no Capítulo I, já se materializa em ações contextualizadas e ampliadas a outros atores e instâncias institucionais. Ainda que as indicações acerca da necessidade de revisão e redimensionamento das práticas tenham sido forjados nas experiências na Educação Básica, outros contextos e níveis educativos também se beneficiaram com os desdobramentos de tal movimento.

Ao longo das últimas décadas, esforços individuais e coletivos empreendidos por parte de pesquisadores e profissionais em Psicologia Escolar oportunizaram a construção de um *corpus* teórico-prático que atualmente sustenta o trabalho nos serviços de apoio psicológico. Se, tradicionalmente, a Psicologia Escolar se faz presente em Instituições de Educação Superior mediante atuação no Serviço de Orientação ao Universitário, em uma perspectiva individualizada de acompanhamento ao estudante e em resposta ao problema que o leva a procurar ajuda, as intervenções mais recentes têm se desvinculado das formas de trabalho centradas no indivíduo e adaptacionistas. Sem abandonar o atendimento clássico aos sujeitos individuais, investimentos ainda discretos, mas importantes, vêm sendo feitos em práticas preventivas e em ações com outros agentes que também participam do processo formativo dos estudantes.

O cenário atual de intervenção da Psicologia Escolar nas IES se dá, portanto, mediante a apropriação e integração, crítica e inovadora, de possibilidades diferenciadas de atuação como aquelas representadas pelo auxílio na integração dos novos alunos; assessoria aos professores, coordenadores e gestores institucionais; coordenação de programas educativos de promoção do desenvolvimento dos estudantes; formação de professores e de funcionários; participação em processos de definição dos perfis profissionais e de seleção; acompanhamento aos egressos; entre muitas outras. Para além do foco no sucesso acadêmico e na promoção das trajetórias formativas dos estudantes, os Serviços de Psicologia de Instituições de Educação Superior também estão se comprometendo cada vez mais com o desenvolvimento de outros atores que em maior ou menor medida participam do processo educativo. Atuando nos processos subjetivos e intersubjetivos, os psicólogos escolares buscam favorecer a conscientização destes atores acerca de suas responsabilidades com a formação de pessoas competentes, ética e socialmente comprometidas e responsáveis.

Diante da caracterização do cenário relativo à atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, entende-se que os objetivos traçados na presente pesquisa, especificamente os de (a) compor um panorama dos Serviços de Psicologia, (b) mapear e analisar a atuação de psicólogos escolares e (c) investigar experiências diferenciadas de atuação na Educação Superior, foram contemplados. Particularmente, os resultados apresentados ao longo dos estudos 1 e 2 evidenciam o cumprimento destes objetivos.

De acordo com o que já foi defendido em capítulo anterior, o processo educativo que transcorre nas Instituições de Educação Superior tem a função de transmitir o conhecimento historicamente acumulado e, igualmente, de favorecer o desenvolvimento de pessoas críticas, competentes, reflexivas, conscientes de suas potencialidades e das possibilidades de transformar a realidade. Entretanto, é nítido que o significado atribuído à Educação Superior tem se diluído em meio a tantas ideias e proposições ambíguas, ambivalentes e contraditórias, as quais estão imersas em um momento histórico e social marcado pelo privilégio da iniciativa privada, pela intensificação das leis do mercado e pela minimização da ingerência do Estado nos negócios humanos (Dias Sobrinho, 2004a, 2005; Georgen, 1998, 2008; Severino, 2000, 2002).

Uma forte característica do momento atual é o domínio do pensamento utilitarista, de forma que o aumento da competitividade tem voltado a Educação Superior para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo do trabalho e não para a participação social. O que prevalece é a racionalidade e a lógica, próprias do mundo da produção, do negócio e da geração de lucros. Em nome dessa lógica, a Educação Superior tem se subordinado às normas do mercado, passando a instrumentalizar pessoas para determinadas tarefas ao invés de formá-las.

Contudo, diante da angústia e frustração decorrente desse processo inegavelmente histórico e social, não se pode deixar que a Educação Superior, tradicionalmente vinculada ao desenvolvimento e progresso da humanidade e à valorização das construções sócio-culturais, seja

submetida a interesses momentâneos e individualistas. Como instituição construída e mantida pelos homens para suprir uma necessidade de formação dos sujeitos, as IES podem se transformar por meio da ressignificação de sua identidade, de forma a buscar uma melhor adaptação à atual realidade social. Para tanto, a constituição de espaços de reflexão que se dediquem a problematizar o papel da Educação Superior na sociedade torna-se imprescindível, uma vez que pensar, analisar, criticar e questionar a realidade que está dada é um passo de suma importância para orientar escolhas e ações e, portanto, os rumos da Educação Superior.

Nesse sentido, a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior ancorada na abordagem histórico-cultural, vincula-se fortemente à promoção de espaços de interlocução e autoanálise que fomentem processos de aprendizagem e de desenvolvimento de estudantes, de professores, de funcionários, de pais, de diretores e reitores e, também, dos próprios psicólogos escolares. A Educação Superior como contexto de formação e de desenvolvimento pode ser fonte de conscientizações e transformações, pessoais e coletivas, que favoreçam a construção de uma sociedade marcada pela cidadania e pela democracia. “Se é verdade que as universidades e os seus centros de investigação já não são os lugares privilegiados de produção do conhecimento, é importante que eles continuem a ser fundamentais – embora não necessariamente centrais – lugares de ‘educação’” (Magalhães, 2004, p. 199).

A compreensão do desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, construído nas interações dos sujeitos com as produções humanas, com as influências socioculturais e com os sentidos partilhados pelos grupos, conforme proposta pela abordagem histórico-cultural (Leontiev, 2004; Luria, 1990; Vygotsky, 1999, 2003, 2009), é extremamente favorecedora da atuação dos psicólogos escolares. Entender o sujeito com base nessa abordagem subsidia os psicólogos escolares na construção, intencional, de espaços de diálogo, negociação e trocas intersubjetivas que são propulsoras do desenvolvimento. Com alicerces nos fundamentos da abordagem histórico-cultural, acredita-se que os valores, as experiências, ideias, aprendizagens e subjetividades que circulam no contexto da Educação Superior oportunizam o desenvolvimento humano adulto, tanto de estudantes quanto de docentes e gestores, em uma perspectiva qualitativamente diferenciada.

Na esteira dessas considerações relativas ao desenvolvimento humano adulto como um dos eixos centrais da atuação em Psicologia Escolar, a opção por realizar uma pesquisa-intervenção se constituiu, ao mesmo tempo, como um momento singular e plural de mergulhar no contexto profissional, de melhor compreender o campo de pesquisa e de revisitar concepções e práticas. Os espaços relacionais criados pela pesquisa-intervenção são, tanto para o pesquisador quanto para os participantes, uma oportunidade de enveredar pela sua história e identidade, permanentemente em construção. A experiência de acompanhar um profissional e de oportunizar, intencionalmente, a circulação de sentidos subjetivos construídos na história e nas relações é, no mínimo, desafiadora e transformadora. Desafia o pesquisador a reconhecer e desenvolver recursos mediacionais

potencialmente capazes de mobilizar a reflexão, análise e implicação do outro. Simultaneamente, a experiência da pesquisa-intervenção também transforma o pesquisador por ser um processo ativo de imersão nas suas próprias concepções, valores, filiações e compromissos.

Para além dos desdobramentos atinentes ao desenvolvimento do próprio pesquisador, esta modalidade de pesquisa se mostra potencialmente impulsionadora de processos de conscientização que são basilares à formação pessoal e profissional dos sujeitos participantes. Fomentar espaços de interlocução mediados que possibilitem a mobilização de sentidos e significados constitutivos da subjetividade dos sujeitos é uma forma qualitativamente diferenciada de produzir conhecimento com base na construção coletiva.

Os resultados relacionados à pesquisa-intervenção, organizados em torno de dois temas centrais em Psicologia Escolar – perfil e atuação -, bem como os desdobramentos que trouxeram à construção da proposta de atuação, evidenciam que o objetivo proposto de (d) acompanhar a atuação de um psicólogo escolar em uma IES do Distrito Federal foi satisfatoriamente cumprido. Além do mais, o acompanhamento de profissionais inseridos no contexto profissional é, sem dúvida, um campo que merece ser mais explorado como forma de aprofundar o compromisso social da Psicologia Escolar.

Reafirmando esse compromisso, a proposta de criação e estruturação de Serviços de Psicologia apresentada neste trabalho é uma resposta aos desafios sociais contemporâneos que, por imputarem incertezas e dilemas à Educação Superior, instigam diferentes áreas do conhecimento a se posicionarem e a buscarem alternativas capazes de fortalecer o papel emancipatório e formativo deste nível educativo (Dias Sobrinho, 2004a, 2005, 2008a; Morosini, 1997, 2005, 2006b; Ristoff, 1999, 2008; Severino, 2000, 2002; Sguissardi, 2005, 2008). Nesse sentido, esta proposta se configura como um caminho que pode ser trilhado pelos psicólogos; não deve se constituir em um modelo rígido e cristalizado que não oxigene e impulse o crescimento da área. Deseja-se, ao contrário, que as indicações apresentadas mobilizem questionamentos, desencadeiem inquietações e suscitem formas particularizadas de ser psicólogo escolar e de fazer Psicologia Escolar na Educação Superior.

A proposta para os Serviços de Psicologia é, portanto, um convite à reflexão, à revisão das práticas, à reinterpretção das escolhas, à reconstrução de trajetórias. O modelo elaborado e apresentado neste trabalho, evidencia o cumprimento do último objetivo traçado nesta pesquisa, qual seja, (e) elaborar proposta de criação e estruturação para os Serviços de Psicologia na Educação Superior. Espera-se, entretanto, que este objetivo permaneça aberto e sendo continuamente alimentado por debates em fóruns acadêmicos e profissionais.

Como campo emergente de pesquisa e de intervenção, é evidente que a Educação Superior traz muitos desafios e possibilidades à Psicologia Escolar; no entanto, devido às suas particularidades e dinâmica própria, carece de investigações que venham subsidiar a prática dos

psicólogos escolares e favorecer o desenvolvimento de ações efetivamente comprometidas com a promoção do processo de formação pessoal e profissional de cidadãos.

Nessa direção, alguns temas que merecem orientar pesquisas futuras relacionam-se: à transição dos estudantes da Educação Básica para a Educação Superior e desta para o mercado de trabalho; ao processo de adaptação no primeiro ano de curso e o impacto que a vivência na Educação Superior tem na configuração da subjetividade dos estudantes, especialmente quanto à autonomia, cidadania e responsabilidade social; a investigação de fatores de sucesso e de insucesso acadêmico que se detenham tanto aos fatores sociais e econômicos quanto aos intrainstitucionais; aos fatores pessoais, relacionais e afetivos favoráveis à permanência dos estudantes nos cursos, entre outros.

Questões de pesquisa orientadas pela dimensão de gestão institucional de atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior podem estar relacionadas à qualificação do perfil docente e seu impacto em propostas curriculares mais flexíveis e inovadoras; investigação e proposição de modelos presenciais e virtuais de integração de colaboradores; implantação e avaliação de programas permanentes de formação continuada, tanto na modalidade presencial quanto a distância; práticas de gestão e inovação nas instituições de educação superior e sua relação com o sucesso acadêmico; e outras.

Temas ligados à dimensão da gestão acadêmica podem investigar o envolvimento e responsabilização da equipe pedagógica na elaboração coletiva dos projetos de curso, especialmente por parte do núcleo docente estruturante; a influência dos modelos de gestão pedagógica na formação da cidadania; a possível relação entre as inovações nos desenhos pedagógicos e os melhores índices de sucesso (em termos de rendimento e permanência); a avaliação dos desdobramentos percebidos pelos docentes em relação à assessoria ao processo de ensino-aprendizagem, etc. Um aspecto importante a ser considerado nas pesquisas desencadeadas no contexto da Educação Superior é de que não se centrem apenas na percepção e na vivência dos estudantes, como tem sido característico dos estudos apresentados na revisão de literatura.

No tocante ao trabalho dos próprios psicólogos escolares, as pesquisas podem explorar as dificuldades e recursos que têm sido favoráveis ao desenvolvimento do perfil profissional; analisar a contribuição de programas de formação continuada em Psicologia Escolar específicos à realidade da Educação Superior, especialmente na forma de assessoria à atividade profissional; investigar a dimensão do impacto da atuação dos psicólogos escolares, segundo a percepção dos diferentes atores; e etc.

Em paralelo ao investimento em pesquisas na Educação Superior, é imprescindível, também, o investimento na formação dos psicólogos escolares tanto em nível de graduação quanto pós-graduação. É possível supor que o quadro já diferenciado de atuação na Educação Superior, conforme constatado neste estudo, seja um desdobramento dos reiterados esforços de pesquisadores e professores de Psicologia Escolar em relação à necessidade de mudanças na formação e,

inclusive, da sua própria atuação nos espaços formativos. Apesar disso, é indispensável que a atenção e o investimento na preparação do psicólogo escolar seja permanente e acompanhe os avanços da ciência psicológica e da educação, os desafios que advêm das políticas públicas em educação, as medidas de apoio aos estudantes, as propostas de reestruturação curricular e pedagógica, a crescente exigência de qualidade e os procedimentos de avaliação, a diversidade do público que ingressa nas IES, entre uma série de outros fatores que repercutem no processo de desenvolvimento humano.

Um possível modo de contribuir para a formação de futuros psicólogos escolares é por meio da abertura de campos de estágio dentro dos próprios Serviços de Psicologia. Por essa via, estudantes de Psicologia teriam a oportunidade de se inserir no contexto profissional e, desde a formação inicial, trabalhar em prol da apropriação de teorias, conhecimentos, métodos e práticas que amparam a atuação na Educação Superior, além de poderem desenvolver competências necessárias ao futuro exercício profissional. Ademais, a configuração dos Serviços de Psicologia em espaços formais de aprendizagem é uma rica oportunidade para que os próprios psicólogos tenham a sua atuação como permanente objeto de análise e de estudo.

Defende-se, portanto, que as instituições formativas que tenham cursos de Psicologia façam parcerias com os Serviços de Psicologia das IES com vistas a abrir novos campos de estágio. Tais parcerias não devem, entretanto, se restringir aos cursos e serviços localizados na mesma IES; muito ao contrário, é desejável o estabelecimento de parcerias interinstitucionais que favoreçam a mobilidade dos estudantes e ampliem a possibilidade de conhecerem diferentes modos de organização e funcionamento dos serviços.

Outro desdobramento suscitado pela pesquisa, em especial pela realidade portuguesa e europeia, refere-se à criação de uma associação profissional em Psicologia Escolar que venha a integrar os Serviços de Psicologia das IES do país, apresentar orientações relativas ao seu funcionamento e divulgá-los. A exemplo da RESAPES, em Portugal, poderia ser constituída uma associação que venha a congregar representantes de todos os serviços. Considerando que no Brasil já existe uma associação nacional em Psicologia Escolar, a ABRAPEE, fundada há mais de 20 anos com a finalidade de incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar, é absolutamente pertinente que esta associação tenha um segmento especificamente voltado para a pesquisa, intervenção e construção de conhecimento relativo à Educação Superior.

Um grupo de pesquisadores interessados e envolvidos com este nível educativo poderia constituir uma representação vinculada à ABRAPEE e dar início a um conjunto de ações lacunares no país: mapeamento das IES brasileiras que têm psicólogo escolar e dos Serviços de Psicologia (a exemplo do esforço inicial contemplado no mapeamento nacional realizado no estudo¹ deste trabalho), dos fatores que as motivaram a criar tais serviços, a natureza e tipo das ações desenvolvidas, as dificuldades vivenciadas pelos psicólogos escolares no exercício profissional, entre outras questões; estabelecimento de uma rede de apoio mútuo em termos de partilha de

experiências bem sucedidas e cooperação na formação profissional dos psicólogos escolares; planejamento e coordenação de eventos científicos e acadêmicos em Psicologia Escolar com ênfase nos estudos e experiências na Educação Superior; criação de fóruns estaduais e regionais de discussão e de pesquisa como maneira de fomentar o diálogo e a colaboração; envolvimento na discussão de políticas em Educação Superior, etc.

Também a exemplo do esforço empreendido pela RESAPES com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Educação Superior de Portugal, outra importante ação da ABRAPEE seria a de buscar reconhecimento legal junto ao Ministério da Educação e a institucionalização dos Serviços de Psicologia Escolar nas IES brasileiras. Na tentativa de favorecer a consolidação da atuação dos psicólogos escolares nas Instituições de Educação Superior e garantir a continuidade do trabalho prestado, a regulamentação pelo governo e, conseqüentemente, a previsão desses serviços na estrutura organizacional das IES é de fundamental importância. Por certo que conquistar um enquadramento legal para a atuação da Psicologia Escolar no Sistema de Educação Superior brasileiro é um grande desafio à ABRAPEE. Mas, mais certo ainda, é que o Brasil tem um grupo sólido e efetivamente comprometido de profissionais e pesquisadores em Psicologia Escolar que podem assumi-lo com responsabilidade e competência e, assim, contribuir para a consolidação de um novo campo de pesquisa e de intervenção que tem função norteadora no crescimento da sociedade e do país.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), por sua vez, poderia apoiar a ABRAPEE nesta ação de conquista de um reconhecimento legal para os Serviços de Psicologia nas IES. O CFP, como órgão que estrutura e organiza o funcionamento da profissão no país, juntamente com a colaboração de Conselhos Regionais (CRP) distribuídos pelo território brasileiro, constitui-se na representação máxima dos profissionais da área. Apesar de não se organizarem de acordo com as especificidades das diferentes áreas de atuação, tanto o Conselho Federal quanto os regionais, estão focados na regularização da profissão, na definição legal dos limites e abrangência do exercício profissional. Por essa razão, uma ação que se entende pertinente de ser assumida pelo CFP diz respeito ao apoio à ABRAPEE no esforço pelo reconhecimento legal da Psicologia Escolar nas Instituições de Educação Superior. Sendo também um órgão consultivo em matéria de Psicologia, o CFP tem poderes e autonomia para evidenciar e traçar parâmetros relativos à criação de interfaces profissionais, campos de atuação, para projetar, prospectivamente, rumos à inserção dos psicólogos.

Um importante grupo consolidado de pesquisadores que pode assumir compromisso com a ampliação da Psicologia Escolar para outros contextos educativos é o Grupo de Trabalho (GT) em Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Os estudos e produções deste GT são referências para estudantes, profissionais, professores e outros pesquisadores da área, além de serem orientadores das práticas formativas e da atuação em Psicologia Escolar no país. Nas publicações mais recentes deste Grupo já constam

trabalhos direcionados para a realidade da Educação Superior, evidenciando o papel pioneiro em temáticas pouco exploradas. Dessa maneira, acredita-se que o GT de Psicologia Escolar da ANPEPP pode contribuir com o desenvolvimento de pesquisas, a construção e disseminação de conhecimentos relativos à educação em nível superior, fortalecendo as investigações nessa área.

Diante da defesa de investimentos em pesquisas e na ampliação das possibilidades de inserção de psicólogos escolares na Educação Superior, importa destacar que valorizá-los não significa minimizar os esforços direcionados à presença da Psicologia Escolar na Educação Básica; ao contrário, em virtude da conexão e interdependência entre estes níveis educativos, as contribuições advindas de um repercutem no outro. Nesse sentido, entende-se que impulsionar o crescimento da Psicologia Escolar nas IES traz, entre outras contribuições, o mérito de favorecer a qualidade da formação oferecida aos profissionais que irão atuar na Educação Básica, particularmente os professores. Na medida em que a Educação Superior é responsável pela formação de quadros profissionais altamente competentes, qualificados, conectados com as transformações do mundo globalizado e envolvidos na superação dos desafios e incertezas característicos da sociedade contemporânea, é certo que o maior investimento neste nível irá subsidiar o crescimento e aprimoramento dos objetivos formativos de outros níveis educativos.

Um desafio que ainda se desdobra dos anteriormente citados, e que precisa ser assumido pelos pesquisadores e profissionais em Psicologia Escolar, diz respeito à construção de procedimentos de monitoramento das ações e dos resultados. A adoção de mecanismos permanentes de avaliação da qualidade dos serviços, tanto quantitativos como qualitativos, é primordial para comprovar as contribuições dos Serviços de Psicologia. Para além do número de alunos atendidos individualmente, de oficinas realizadas, de programas de formação implementados, de alunos encaminhados para o mercado de trabalho, por exemplo, que outros indicadores de desenvolvimento também podem ser levantados no sentido de comprovar a contribuição dos Serviços de Psicologia nos resultados alcançados pela IES? Qual deve ser a natureza dos critérios a serem utilizados para balizar a contribuição dos serviços? Quais estratégias de autoavaliação podem ser adotadas pelos psicólogos escolares? Estas são algumas questões que merecem maior investimento dos profissionais da área com vistas a construir um conjunto sólido de argumentos em prol dos serviços.

Para finalizar, registra-se que a ideia central que originou e sustentou a realização desse trabalho de pesquisa, mostra-se viável e oportuna; as Instituições de Educação Superior como contextos precípuos de aprendizagem e de desenvolvimento são *locus* legítimos de intervenção e de pesquisa em Psicologia Escolar. Assim, acompanhando os avanços anunciados pela área, reitera-se o convite para que pesquisadores, professores, estudantes, profissionais e outros interessados, mergulhem neste amplo contexto da Educação Superior como forma de consolidar e ampliar ainda mais as perspectivas de atuação da Psicologia Escolar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26, 222-245.
- Aguiar, W. M. J. (2000). Professor e Educação: realidades em movimento. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 169-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aguiar, W. M. J. (2007). A pesquisa em Psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. Em A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez Editora.
- Alecrim, C. G. M. (2005). *O papel da psicologia escolar na educação inclusiva, a partir dos sentidos construídos por professores sobre o conceito de inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista Educação Especial*, 27 (1), 51-59.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (1), 59-66.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na Educação Superior: fatores inibidores. *Avaliação*, 15 (2), 201-219.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2-3), 29-37.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 63-70.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, número especial, 45-49.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. & Sabatella, M. L. P. (2006). Desenvolvimento sócio-emocional do superdotado. *Ideación*, 25, 506-525.
- Almeida, A. C. & Figueira, A. P. C. (1998). O psicólogo no processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: razões justificadas da criação de uma Estrutura de Apoio Psicopedagógico a professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32 (3), 69-97.
- Almeida, L. S. (1993). Psicologia Escolar e Psicologia da Educação em Portugal: elementos caracterizadores da situação presente. Em R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 129-146). Campinas: Editora Alínea.
- Almeida, L. S. (2003). Psicologia escolar em Portugal. Em S. N. Jesus (Org.), *Psicologia em Portugal: Balanço e perspectivas*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14 (2), 203-215.
- Almeida, L. S. (2010). *Psicologia da Educação*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Almeida, S. F. C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 61-72). Campinas: Editora Alínea.
- Almeida, S. F. C. (Org.). (2003). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Amaral, A. & Magalhães, A. M. (2002). The emergent role of external stakeholders in european higher education governance. Em A. Amaral, G. Jones & B. Karseth (Orgs.), *Governing Higher Education: National perspectives and institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A. L. S. N. & Martínez, A. M. (2006). Aprendizagem e criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. *Psicología para América Latina*, 8, 0-0.
- Anache, A. A. (2005). O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 115-134). São Paulo: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 213-244). Campinas: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2009). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência mental. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 221-244). Campinas: Editora Alínea.
- Andrada, E. G. C. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistematicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 171-178.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2007). Psicologia Escolar e educacional: história, compromisso e perspectivas. *Cadernos de Psicopedagogia*, 6 (11), 0-0.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 469-475.
- Araújo, C. M. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Araújo, C. M. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ariès, P. (1978/2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superlotação em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Editora Artmed.
- Avelar, L. P., Leitão, R. L. S. D. & Martínez, A. M. (2003). Seleção de professores: uma experiência inovadora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 217-219.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Baptista, M. N., Amadio, A., Rodrigues, E. C., Santos, K. M., & Palludetti, S. A. T. (2004). Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um curso de psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 207-217.
- Barata-Moura, J. (2003). Educação Superior: direito ou mercadoria? *Avaliação*, 9, 31-36.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia Escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de Samambaia/DF: a atuação institucional a partir da abordagem por competências*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- 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.
- Barreto, M. O. & Martínez, A. M. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. *Estudos de Psicologia*, 24 (4), 463-473.
- Barreyro, G. B. (2008). De exames, rankings e mídia. *Avaliação*, 13 (3), 863-868.
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C., Pascual, J. G., Colaço, V. F. R. & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia e Sociedade*, 21 (2), 174-181.
- Bell, E., McDevitt, C., Rott, G. & Valério, P. (Orgs.) (1994). *Psychological Counselling in Higher Education*. Napoli: La Città del Sole e Instituto Italiano per gli Filosofoci.

- Belloni, I. (1992). Função da universidade: notas para reflexão. Em Z. Brandão, M. J. Warde, O. Ianni & cols. (Orgs.), *Universidade e Educação* (pp. 71-78). Campinas: Papyrus.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G. & González, J. (Orgs.) (2007). Informe Final Proyecto Tunes – America Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout*: o processo de adoecer pelo trabalho. Em A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), *Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador (pp. 21-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bertolin, J. C. G. (2004). A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei híbrida. *Avaliação*, 9 (4), 67-76.
- Bertolin, J. C. G. (2007). *Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação psicológica*, 7 (2), 127-134.
- Brasil. (1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. (1968). *Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002a). *Parecer nº 29, de 03 de dezembro de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002b). *Resolução nº 3, de 18 de dezembro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília: MEC.
- Brasil. (2003). *Parecer nº 67, de 11 de março de 2003*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC.
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília: MEC.
- Brasil. (2005a). *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC.

- Brasil. (2005b). *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: MEC.
- Brasil. (2006). *Decreto nº 5.773*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: MEC.
- Brasil. (2007a). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: MEC.
- Brasil. (2007b). *Portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Brasília: MEC.
- Brasil. (2007c). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC.
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: MEC.
- Brasil. (2008b). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Brito, M. R. F. (2008). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação, 13* (3), 841-850.
- Cabral, A. P., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional, 9* (2), 17-27.
- Campos, A. P. S. F. M. (2001). *O psicólogo escolar e a Educação Infantil: um olhar sobre a inserção desse profissional nas escolas de Brasília*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Campos, H. R. & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Editora Alínea.
- Campos, H. R. (Org.). (2007). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Editora Alínea.
- CAPES. (2009a). *Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação*. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 11/08/09.
- CAPES. (2009b). *História e missão*. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 11/08/09.

- CAPES. (2011). *GeoCapes dados estatísticos*. Disponível em <http://geocapes.capes.gov.br>. Acesso em 31/01/11.
- Cardoso, L. R. & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 145-155.
- Cardoso, R. L. C. (2003). *A relação escola-família na formação do adolescente-aluno do Ensino Médio do Colégio Medianeira*. Dissertação de Mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- Carita, A. (1996). O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica*, XIV (1), 123-128.
- Carvalho, C. H. A. (2006). O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, 27, 979-1000.
- Carvalho, T. O. (2007). *Atuação em Psicologia Escolar: o desenvolvimento de competências para mediação da orientação profissional de adolescentes em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Castanho, S. (2007). Institucionalização das instituições escolares: final do Império e Primeira República no Brasil. Em M. I. M. Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* (pp. 39-587). Campinas: Autores Associados.
- Castro, J. S. R. (2007). *Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Catani, A. M., Hey, A. P. & Gilioli, R. S. P. (2006). ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, 28, 125-140.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F. & Dourado, L. F. (2002). A política de avaliação da Educação Superior no Brasil em questão. Em J. D. Sobrinho & D. I. Ristoff (Orgs.), *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã* (pp. 99-118). Florianópolis: Insular.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 5-15.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é *burnout*? Em W. Codo (Org.), *Educação: carinho e trabalho* (pp. 237-254). Petrópolis: Editora Vozes.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da Educação (pp. 25-31). *Série Ideias*, nº 23. São Paulo: FDE.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez.
- Conoley, J. C. & Gutkin, T. B. (1995). Why didn't-Why doesn't-School Psychology realize its promise? *Journal of School Psychology*, 33 (3), 209-217.

- Correia, M. & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137-185). Natal: EDUFERN.
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre educação*, 5 (1), 05-12.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. Almeida (Org), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Editora Alínea.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Dadico, L. (2003). *Atuação do psicólogo em organizações não-governamentais na área da educação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Del Prette, Z. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 139-156). Campinas: Editora Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (Org.). (2001). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Editora Alínea.
- Dias Sobrinho, J. & Brito, M. R. F. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13, 487-507.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Educação e avaliação: técnica e ética. Em J. Dias Sobrinho & D. Ristoff (Orgs.), *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã* (pp. 37-68). Florianópolis: Insular.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. São Paulo: Editora Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2004a). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação & Sociedade*, 25 (88), 703-725.
- Dias Sobrinho, J. (2004b). Sobre a proposta do “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior”. *Avaliação*, 9, 113-124.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, 28, 164-173.

- Dias Sobrinho, J. (2007). Evaluación de la Educación Superior en Brasil: políticas y prácticas. *Revista Complutense de Educación*, 18 (2), 29-44.
- Dias Sobrinho, J. (2008a). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13, 193-207.
- Dias Sobrinho, J. (2008b). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, 13 (3), 817-825.
- Dias Sobrinho, J., Ristoff, D. & Goergen, P. (2008). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO.
- Dias, G. F. (2001). Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior: uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 59-67.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio Psicológico a jovens do ensino superior: métodos, técnicas e experiências*. Portugal: Edições Asa.
- Ding, Y., Kuo, Y., & Dyke, D. C. V. (2008). School Psychology in China (PRC), Hong Kong and Taiwan: A cross-regional perspective. *School Psychology International*, 29 (5), 529-548.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1 (24), 29-38.
- Dourado, L. F. (2008). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, 29, 891-917.
- Duarte, M. E. & Paixão, M. P. (1998). *New skills for new futures Higher Education guidance and counseling services in Portugal*. Bélgica: Fedora.
- Duarte, M. E., Paixão, M. P. & Lima, R. (2007). Perspectives on Counseling Psychology: Portugal at a glance. *Applied Psychology: An International review*, 56 (1), 119-130.
- Eurostat. (2011). *Annual national accounts. GDP and main components*. Disponível em http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/search_database. Acesso em 23/03/2011.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-132). Campinas: Editora Alínea.
- Farrell, P. (2009). The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 74-85.
- Fávero, M. H. & Machado, C. M. C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 15-28.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade do Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Fernandes, C. P., Boto, I. & Martins, A. (2010). Introdução do desenvolvimento das soft-skills nos planos curriculares do Ensino Superior. Em *Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP*

- “Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas” (pp. 234-242). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Ferrer-Sama, P. (2008). Analysis of the data and discussion. Em M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama & G. Rott (Orgs.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (pp. 325-335). Dinamarca: Narayana Press
- Ferreti, C. J. (1995). A inovação na perspectiva pedagógica. Em W. E. Garcia (Org.), *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (pp. 61-90). São Paulo: Editora Autores Associados.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Editora Alínea.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo, 11*, 513-521.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2008). Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica, 7*, 35-44.
- Francisco, P. R. (2002). *Tendências nas dissertações e teses em Psicologia sobre as dificuldades de aprendizagem escolar na segunda metade da década de 90*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paideia, 14* (28), 139 -152.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa, 116*, 21-39.
- Fundação Universidade de Brasília. (2008). *Edital nº 1 – FUB, de 15 de fevereiro de 2008*. Concurso público para provimento de cargos de nível superior e de nível intermediário. Brasília: Universidade de Brasília.
- Fundação Universidade de Brasília. (2009). *Edital nº 1 – FUB, de 29 de abril de 2009*. Concurso público para formação de cadastro de reserva em cargos de nível superior e de nível intermediário. Brasília: Universidade de Brasília.
- Giolo, J. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade, 29*, 1211-1234.
- Giolo, J. (2010). Educação a distância: tensões entre o público e o privado. *Educação e Sociedade, 31* (113), 1271-1298.
- Goergen, P. (1998). Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade, 19* (63), 53-79.
- Goergen, P. (2005). Prefácio. Em J. Dias Sobrinho (Org.), *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* (pp. 11-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Goergen, P. (2008). Educação Superior entre formação e performance. *Avaliação, 13*, 809-815.

- Gomes, V. L. T. (1999). A formação do psicólogo e os impasses entre a teoria e a prática. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 49-73). Campinas: Editora Alínea.
- Gonçalves, I. C. (2008). National Report for Portugal. Em M. Katzensteiner, P. Ferrer-Sama & G. Rott (Orgs.), *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States* (pp. 254-262). Dinamarca: Narayana Press.
- Gonçalves, M. G. M. (2007). Fundamentos metodológicos da Psicologia sócio-histórica. Em A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia* (pp. 113-128). São Paulo: Cortez Editora.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, 17 (2), 61-71.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- GPEARI. (2008). *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial*. Portugal: GPEARI/MCTES.
- GPEARI. (2009). *Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez (1995-1996 a 2008-2009)*. Portugal: GPEARI/MCTES.
- GPEARI. (2010a). *Docentes do Ensino Superior: 2001 a 2008*. Portugal: GPEARI/MCTES.
- GPEARI. (2010b). *Vagas, inscritos e diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: destaques*. Portugal: GPEARI/MCTES.
- Guimarães, S. E. & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13 (1), 101-113.
- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1999a). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-116). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (Org.). (1999b). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea.

- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a Psicologia Escolar. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, Psicologia da libertação e Psicologia Escolar: uma práxis para a liberdade. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Almeida, L. S. & Wechsler, S. M. (1993). Introdução. Em R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 7-10). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Almeida, L. S. & Wechsler, S. M. (Orgs.). (1993). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa*. Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Wechsler, S. M. (1993). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R. S. L. Guzzo, L. da S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 41-46). Campinas: Editora Alínea.
- Hartup, W. W. (2000). Developmental science at the millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 2-4.
- INEP. (2004). *SINAES: da concepção à regulamentação*. Brasília: INEP.
- INEP. (2009). *Resumo técnico - Censo da Educação Superior 2007*. Brasília: INEP.
- INEP. (2010). *Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2009*. Brasília: INEP.
- Jackson, N. (2006). Creativity in higher education. Creating tipping points for cultural change. *SCEPTrE Scholarly Paper*, 3, 1-25.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E. & Bashi, G. (2004). The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*, 25 (3), 259–286.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Alghorani, M. A., Kanjaradze, A., Foster, J. & the ISPA Research Committee. (2008). The international School Psychology survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *School Psychology International*, 29 (1), 5–28.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S., Thurm, J., Klueva, N. Coyne, J. H., Loprete, L. J., Phillips, J. & the ISPA Research Committee. (2006). The international School Psychology survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia. *School Psychology International*, 27 (1), 5–32.
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H. & Stewart, K. (2008). Where in the world is school psychology? Examining evidence of school psychology around the globe. *School Psychology International*, 29 (2), 131-144.

- Jobim e Souza, S. (1996). O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação. Em M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.). *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica* (pp. 37-45). Rio de Janeiro: ANPEPP.
- Joly, M. C. R. A. (2000). A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 51-55.
- Joly, M. C. R. A., Silva, M. C. R., Nunes, M. F. O. & Souza, M. S. (2007). Análise da produção científica em painéis dos congressos brasileiros de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 6 (2), 239-252.
- Kerr, C. (1963/2005). *Os usos da universidade. Universidade em questão* (Vol. 3). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 21, 15-39.
- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à/a Psicologia Escolar. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 55-66). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 191-209.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. & Miguel, J. P. (2000). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior. Do modelo teórico aos níveis de intervenção. *Psicologia*, 14 (2), 123-147.
- Leite, D. (2005). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Leontiev, A. (2004). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora.
- Lerner, R. M., Fischer, C. B. & Weinber, R. A. (2000). Applying developmental science in the 21 century: international scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- Libório, A. C. O. (2009). *As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Lima, P. F. S. (2005). Atuação do psicólogo escolar/educacional em um programa de orientação profissional de um cursinho pré-vestibular gratuito. Trabalho apresentado na *XI Reunião Anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, Uberlândia.
- Logue, A. W. (2007). Meeting current challenges in Higher Education: The need for more psychologists. *Review of General Psychology*, 11 (4), 381-391.
- Ludke, M. & André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU: São Paulo.
- Luria, A. R. (1990/2008). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone.

- Macedo, A. R., Trevisan, L. M. V., Trevisan, P. & Macedo, C. S. (2005). Educação Superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio, 13* (47), 127-148.
- Machado, A. M. (2000). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. & Proença, M. (Orgs.). (2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia, 9*, 63-75.
- Magalhães, A. M. (2004). *A identidade do Ensino Superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia, 19* (1), 78-90.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional, 8* (1), 55-66.
- Malheiro, D. P. & Nader, R. M. (1987). Contribuição a uma análise da Psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão, 7*, 9-13.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na Educação: dinâmica de transformação. Em R. Achar (Org.), *Psicólogo brasileiro. Práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 195-250). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas: Editora Alínea.
- Maluf, M. R. & Cruces, A. V. V. (2008). Psicologia Educacional na contemporaneidade. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 28* (1), 87-99.
- Malykh, S. B., Barsky, P. I., Kutuzova, D. A. & Malykhin, P. A. (2002). School Psychological Services in Moscow: Current Status and Perspectives for Development. *School Psychology International, 26* (3), 259-274.
- Marinho-Araújo, C. M. (2004). O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. *Avaliação, 9* (4), 77-97.
- Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia Escolar: fio e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 25* (3), 88-98.

- Marinho-Araújo, C. M. (2009a). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (Org.). (2009b). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005a). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005b). Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2006). Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social: uma experiência de extensão universitária. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 26 (1), 57-67.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8 (15), 189-206.
- Martínez, A. M. (2003). O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2005a). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-134). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
- Martínez, A. M. (Org.). (2005b). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Editora Alínea.
- Martins, S. C., Mauritti, R. & Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconômicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: DSAS e DGES.
- Maynhone, T. R. R., Santos, R. A. & Marinho-Araujo, C. M. (2007). Estágio em Psicologia Escolar: curso preparatório para o vestibular como um possível campo de atuação do psicólogo

- escolar. Trabalho apresentado no *VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. São João Del Rey.
- MCTES. (2010). *Rede do Ensino Superior*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Acesso em 23/11/2010>.
- MEC. (2009). *ProUni*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/prouni>. Acesso em 20/08/09.
- MEC. (2011). *Acaba exigência do ENADE para aluno novo que prestou o ENEM*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 26/02/2011.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 131-150.
- Meneghel, S. M., Robl, F. & Silva, T. T. F. (2006). A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate. *Educar*, 28, 89-106.
- Morais, N., Almeida, L. S. & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 1 (24), 73-86.
- Morosini, M. C. (1997). A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes.
- Morosini, M. C. (2005). Ensino Superior no Brasil. Em M. Sthepanou & M. H. Bastos (Orgs.), *História da Educação Brasileira* (pp. 296-323). Petrópolis: Vozes.
- Morosini, M. C. (2006a). Educação Superior. Em M. Morosini (Org.), *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* (pp. 58-59). Brasília: INEP.
- Morosini, M. C. (2006b). Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. *Educar em Revista*, 28, 10-124.
- Moysés, M. A. A. & Colares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-48.
- Neves, M. M. B. J. (1994). *Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da Psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2005). Por uma Psicologia Escolar inclusiva. Em A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña & E. Abenhain (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos. Educação inclusiva – Direitos Humanos na escola* (pp. 107-124). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J. (2010). Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção – PAIQUE. Em *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 2919-2930). Braga: Universidade do Minho.

- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J. & Machado, A. C. A. (2005). Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 135-152). Campinas: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L. & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22 (2), 2-11.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 127-134). Campinas: Editora Alínea.
- Oakland, T. & Sternberg, A. (1993). Psicologia Escolar: uma visão internacional. Em R. S. L. Guzzo, L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 15-28). Campinas: Editora Alínea.
- Oakland, T. (2003, novembro). International School Psychology: Psychology's worldwide portal to children and youth. *American Psychologist*, 985-992.
- Olive, A. C. (2002). Histórico da Educação Superior no Brasil. Em M. S. A. Soares (Org.), *A Educação Superior no Brasil* (pp. 31-42). Brasília: CAPES.
- Oliveira, C. B. E. (2007). *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663.
- Oliveira, C. B. E & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (no prelo). Psicologia Escolar na Educação Superior: realidades e perspectivas no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, L. S. (2010a). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: algumas reflexões*. Manuscrito submetido para publicação.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, L. S. (2010b). Contribuições da Psicologia Escolar à promoção do sucesso acadêmico na Educação Superior. Em *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 102-116). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, C. B. E., Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, L. S. (2011). *School Psychology in Higher Education: Current scene in Portugal*. Manuscrito submetido para publicação.

- Oliveira, K. L. & Santos, A. A. A. (2005). Avaliação da aprendizagem na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 37-46.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A. & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista *Psicologia Escolar e Educacional* (1996-2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10, 283-292.
- Organização Mundial da Saúde. (1986). *Carta de Ottawa*. Primeira conferência internacional sobre promoção da saúde. Canadá: OMS.
- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2000). A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 71-79.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulon, S. M., Freitas, L. B. L. & Pinho, G. S. (2005). *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *A Psicologia Escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: entre o verbo e a ação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pereira, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida acadêmica - Apoio dos estudantes pares*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. S. (2008). Deontologia e ética nos Serviços de Psicologia no Ensino Superior. Em M. C. Taveira & J. Silvério (Orgs.), *Intervenção psicológica no Ensino Superior* (pp. 9-17). Portugal: Universidade do Minho.
- Pereira, A. S. (2009). Psychological counseling in Higher Education – an overview of Portuguese reality. *Newsletter 16 Division of Counseling Psychology of the International Association of Applied Psychology*, 5 (8), 17-20.
- Pereira, A. S., Monteiro, S., Gomes, A., & Tavares, J. (2005). Educação para a saúde e bem-estar: Avaliação de um programa de intervenção no ensino superior. *D@es – Docência e Aprendizagem no Ensino Superior*. Disponível em http://www2.ii.ua.pt/uiccpsf/daes_saude_e_bem_estar.pdf. Acesso em 11/05/10.
- Pereira, A. S., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C. Bernardino, O., Melo, A. C., Ferreira, J.,

- Rodrigues, M. J., Medeiros, A. & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (24), 51-59.
- Pereira, A. S., Vagos, P., Santos, L., Vasconcelos, G., Monteiro, S., Torres, A. & cols. (2010). Ajudar quem ajuda: a outra face da LUA. Em A. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira & P. Vagos (Orgs.), *Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP "Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas"* (pp. 106-112). Portugal: Universidade de Aveiro.
- Pereira, E. M. A. (2009a). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação*, 14 (1), 29-52.
- Pereira, E. M. A. (2009b). Inovação curricular. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>. Acesso em 01/09/09.
- Pereira, E. M. A., Mercuri E. & Bagnato, M. H. (2010). Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. *Currículo sem Fronteiras*, 10 (2), 200-213.
- Pinto, R. R. M. (2002). Avaliação das práticas educacionais implementadas em um *programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pitta, K. B., Santos, L. A. D., Escher, C. A., & Bariani, I. C. D. (2000). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 41-49.
- Polidori, M. M. (2003). O papel da Universidade no contexto contemporâneo: os desafios da avaliação. *Revista Educação*, 28 (1), s/p. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a2.htm>. Acesso em 12/08/2008.
- Polidori, M. M. (2009). Políticas de avaliação da Educação Superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e...outros índices. *Avaliação*, 14 (2), 267-290.
- Polidori, M. M., Marinho-Araújo, C. M. & Barreyro, G. B. (2006). SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da Educação Superior brasileira. *Ensaio*, 14 (53), 425-436.
- Polonia, A. C. (2005). *As relações escola-família: o que diretores, professores, pais e alunos pensam?* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Portugal. (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Portugal: Assembléa Constituinte.
- Portugal. (1986). *Lei n.º 46 de 14 de outubro de 1986*. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: Ministério da Educação.
- Portugal. (2004). *Parecer nº 6, de 25 de agosto de 2004*. Implementação do Processo de Bolonha — parecer do Conselho Nacional de Educação. Portugal: Ministério da Educação.
- Portugal. (2007). *Lei n.º 62 de 10 de Setembro de 2007*. Regime jurídico das instituições de ensino superior. Portugal: MCTES.

- Reali, A. M. M. R. & Tancredi, R. M. S. P. (2002). Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas. Em M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Reali (Orgs.), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola* (pp. 74-98). São Carlos: EdUFSCar.
- RESAPES. (2002a). *A situação dos Serviços de aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal. Contexto e Justificação* (Vol. 1). Portugal: RESAPES.
- RESAPES. (2002b). *A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal. Serviços de Aconselhamento Psicológico em Portugal* (Vol. 2). Portugal: RESAPES.
- RESAPES. (2006). *Estatutos*. Portugal: RESAPES.
- Reschly, D. (2003). School Psychology. Em W. M. Reynolds & G. E. Miller (Orgs.), *Educational psychology* (Vol. 7, pp. 431-453). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular.
- Ristoff, D. I. (2001). A tríplice crise da universidade brasileira. Em H. Trindade (Org.), *Universidade em ruínas na república dos professores* (pp. 201-210). Petrópolis: Vozes.
- Ristoff, D. I. (2008). Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. Em M. Bittar, J. F. Oliveira & M. C. Morosini. (Orgs.), *Educação Superior no Brasil - 10 anos pós-LDB* (pp. 39-50). Brasília: INEP.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *Higher Education*, 56, 735-746.
- Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37 (2), 169-174.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73
- Rossato, R. (2006). Universidade moderna. Em M. Morosini (Org.), *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* (Vol. 2, p. 81). Brasília: INEP.
- Rothen, J. C. & Barreyro, G. B. (2009). Avaliação da Educação Superior no segundo governo Lula: "Provão II" ou a reedição de velhas práticas. Em Anais da 32ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambú, MG.
- Rott, G. (2008). Psychological aspects of student-centred approaches in Higher Education. Em T. Giovazolias, E. Karademas & A. Kalantzi-Azizi (Orgs.), *Crossing internal and external borders: practices for an effective psychologicalcounselling in the European Higher Education* (pp. 15-28). Athens: Ellinika Grammata Publ.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na Educação Superior. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas: Editora Alínea.

- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na Educação Superior: ausências e percalços. *Em Aberto*, 23, 95-105.
- Sandoval, J. & Love, J. A. (1977). School Psychology in Higher Education: The college psychologist. *Professional Psychology*, 8, 328-339.
- Sanfelice, J. L. (2007). História das instituições escolares. Em M. I. M. Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* (pp. 75-93). Campinas: Autores Associados.
- Sant'Ana, I. M., Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2, 1-10.
- Santos, A. A. A. & Suehiro, A. C. B. (2007). Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação acadêmica: estudos de validade. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 107-119.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P. & Sisto, F. F. (2009). Escala de aconselhamento profissional: carreira universitária como evidência de validade de critério. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 17, 115-129.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Saviani, D. (2005a). Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, 4, 27-33.
- Saviani, D. (2005b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Em M. I. Moura Nascimento, W. Sandano, J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica* (pp. 3-27). Campinas: Autores Associados.
- Sleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J. & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de Estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20.
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S. & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria.
- Segenreich, S. C. D. & Castanheira, A. M. (2009). Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. *Ensaio*, 17 (62), 55-86.
- Segenreich, S. C. D. (2006). Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educar*, 28, 161-177.
- Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 27-35.
- Severino, A. J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (2), 65-71.

- Severino, A. J. (2002). Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface*, 6 (10), 117-124.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. *Avaliação*, 14, 253-266.
- Sguissardi, W. (2004). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. Em D. Mancebo & M. L. A. Fávero (Orgs.), *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente* (pp. 33-52). São Paulo: Cortez.
- Sguissardi, W. (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, 26 (90), 191-222.
- Sguissardi, W. (2006). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? Em D. Ristoff & P. Sevegnani (Orgs.), *Modelos institucionais de Educação Superior* (pp. 67-92). Brasília: INEP.
- Sguissardi, W. (2008). Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 991-1022.
- Silva Júnior, J. R. (2003). Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 78-94.
- Silva, D. L., Costa, A. M. & Ferreira, A. M. S. (2005). Pré-vestibular Reconhecimento: desafios para a Psicologia Escolar. Trabalho apresentado no *VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Curitiba
- Silva, D. L., Ramos, L. C. & Neves, T. I. (2005). Atuação em Psicologia Escolar/Educacional no pré-vestibular comunitário Re-Conhecimento. Trabalho apresentado no *VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Curitiba.
- Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. J. (2004). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 79-88.
- Silveira, F. F. (2004). *Deficiência múltipla ou múltiplas diferenças: Um estudo sobre as concepções de pais e professores sob uma perspectiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1 (24), 15-27.
- Soares, P. G. (2008). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*. Dissertação de Mestrado, Universidade de

- Brasília, Brasília.
- Sordi, M. R. L. & Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação, 14*, 267-290.
- Sousa Santos, B. (2002). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (8ª ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2005). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-152). Campinas: Editora Alínea.
- Szymanski, H. & Cury, V. E. (2004). A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia, 9* (2), 355-364.
- Takahashi, A. R. W. & Amorim, W. A. C. (2008). Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio, 16* (59), 207-228.
- Takahashi, A. R. W. (2010). Cursos superiores de tecnologia em gestão: reflexões e implicações da expansão de uma (nova) modalidade de ensino superior em administração no Brasil. *Revista de Administração Pública, 44* (2), 385-414.
- Tanamachi, E. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E., Proença, M. & Rocha, M. (Orgs.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG.
- Tavares, D. A. (2004). *O superior ofício de ser aluno: integrar(-se) para viver (n)a universidade*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Portugal.
- Tavares, D. A. (2008). *O superior ofício de ser aluno. Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Taveira, M. C. & Pinto, J. C. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 60* (3), 77-91.
- Taveira, M. C. (2001). O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: contributos para um modelo de intervenção educacional. *ADAXE – Revista de Estudos e Experiências Educativas, 17*, 65-77.
- Teixeira, M. A. P., Castro, G. D. & Piccolo, L. R. (2007). Adaptação à universidade em estudantes universitários: um estudo correlacional. *Interação, 11*, 211-220.

- Theodore, L. A. Bray, M. A., Kehle, T. J. & Dioguardi, R. J. (2002). School Psychology in Greece: A system of change. *School Psychology International*, 23 (2), 148-154.
- Tittoni, J. & Jacques, M. G. C. (1998). Pesquisa. Em M. G. C. Jacques (Org.), *Psicologia Social Contemporânea* (pp. 73-85). Petrópolis: Vozes.
- Trindade, H. (2001). Universidade, ciência e Estado. Em H. Trindade (Org.), *Universidade em ruínas na república dos professores* (pp. 9-26). Petrópolis: Vozes.
- Trindade, H. (2003). O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. Em M. Mollis (Org.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro* (pp. 161-180). Buenos Aires: CLACSO.
- Trombetta, C., Alessandri, G. & Coyne, J. (2008). Italian School Psychology as perceived by Italian school psychologists: The results of a national survey. *School Psychology International*, 29 (3), 267-285.
- UNESCO. (1998a). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1998b). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO e São Paulo: Cortez Editora.
- UNESCO. (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro: Garamond.
- UNESCO. (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Communique*. Paris: UNESCO.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodriguez, S. N., J. C., González-Pianda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas acadêmicas e estratégias de aprendizagem em alunos universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (1), 31-40.
- Vasconcellos, K. F., Tinè, S. Z. S. & Andrade, P. F. (2007). *Avaliação de ensino e aprendizagem*. Brasília: Ceteb.
- Vasconcelos, R. M. Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2009). O insucesso e abandono acadêmico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. Em *VI International Conference on Engineering and Computer Education* (pp. 457-461). Argentina: ICECE.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1.º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 195-202.
- Vectore, C. & Carvalho, C. (2009). Abrigamento, narrativas infantis: a importância da Psicologia Escolar em contextos de abrigo. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 265-280). Campinas: Editora Alínea.

- Vectore, C. & Maimone, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. Em R. C. Herculano (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 135-147). Campinas: Editora Alínea.
- Vectore, C. (2005). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 155-176). Campinas: Editora Alínea.
- Vectore, C. (2010). Promovendo a qualidade na educação infantil: contribuições da Psicologia escolar. *Em Aberto*, 23, 57-72.
- Veiga, I. P. (2004). *Educação Superior: projeto político-pedagógico*. Campinas: Editora Papirus.
- Vygotsky, L. S. (1984/2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987/2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996/1999). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001/2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Watts, T. & Van Esbroeck, R. (1998). *New skills for new features: Higher Educations Guidance and Counselling Servicer in European Union*. Louvain-la-Neve: FEDORA.
- Wechsler, S. M. (Org.). (1996). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Editora Alínea.
- Witter, C. (1996). *Psicologia escolar: produção científica, formação e atuação (1990-1994)*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Witter, G. P. (1999). Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. Em B. B. B. Cunha, E. G. Yazlle, M. R. R. Salotti & M. Souza (Orgs.), *Psicologia na Escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11-38). São Paulo: Arte & Ciência.
- Yokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia Escolar em Educação Infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 95-104.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora SENAC.
- Zarifian, P. (2008). *Objetivo competência. Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.
- Zucoloto, P. C. S. do V. (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**ANEXO I - Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa**

ANEXO II – Questionário Eletrônico enviado às IES do Brasil

ANEXO III - Formulário de registro do mapeamento das IES do DF

FORMULÁRIO DE REGISTRO
CONTATO COM IES PARA IDENTIFICAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES

IDENTIFICAÇÃO DA IES

Nome:

Telefones:

Endereço na internet:

E-mail:

REGISTRO DA PESQUISA NO SITE DA IES

Data da pesquisa no site:

Horário:

Psicólogo Escolar: Não existe referência à existência do Psicólogo Escolar na IES
 Existe referência à existência do Psicólogo Escolar na IES

Observações:

REGISTRO DO CONTATO TELEFÔNICO COM A IESData do contato
telefônico:

Horário:

Pessoa com que falou:

Psicólogo Escolar: Não sabe informar
 Não tem Psicólogo Escolar na IES
 Tem Psicólogo Escolar na IES

Observações:

IDENTIFICAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Nome:

Telefone de contato:

E-mail:

Observações:

ANEXO IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Brasil)

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Psicologia – IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior**” desenvolvida pela pesquisadora Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, a qual pretende contribuir para a construção e consolidação da identidade profissional do psicólogo escolar que atua na Educação Superior, além de favorecer a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Esta pesquisa tem com objetivo geral investigar a atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior (IES), e como objetivos específicos pretende: 1) mapear a atuação de psicólogos escolares em IES do Distrito Federal e analisar sua pertinência ao apontado pela literatura contemporânea em Psicologia Escolar; 2) identificar o perfil do psicólogo escolar e as competências específicas à sua atuação na Educação Superior; 3) investigar atuações inovadoras da Psicologia Escolar na Educação Superior; 4) rever e ampliar o perfil do psicólogo escolar com base em indicadores da literatura e da prática profissional; 5) analisar e acompanhar o serviço de Psicologia Escolar de uma Instituição de Educação Superior do Distrito Federal.

As informações a serem utilizadas serão construídas pela pesquisadora através de dados obtidos por meio de questionários, entrevistas e observações, sendo-lhe garantido o sigilo quanto à sua identidade.

As informações fornecidas poderão ser utilizadas e estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

A participação na pesquisa não oferece nenhum tipo de risco ao participante e como benefícios vislumbram-se o aprimoramento de sua atuação como psicólogo escolar que atua na Educação Superior, a promoção de seu desenvolvimento, pessoal e profissional, além de contribuir para a construção teórica e metodológica em Psicologia Escolar.

Sua participação é de caráter voluntário e não envolve recompensa financeira. É-lhe garantida a liberdade para recusar participar desta pesquisa, bem como desistir em qualquer fase da pesquisa, não acarretando prejuízo algum a este estudo ou a você. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa.

Considerando, então, que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas, a natureza, a proposta e os procedimentos envolvidos no estudo foram apresentados, e tendo havido tempo suficiente para pensar a respeito da autorização de participação na pesquisa, solicito o seu consentimento, livre e espontâneo, expressando sua participação nesta pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior

Pesquisadora Responsável: Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira.

Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/IH/UnB: (61) 3307-2761

Telefone da Pesquisadora: (61) 9215-4344

E-mail da pesquisadora: cynthia.b@uol.com.br

Concordo em participar da citada pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este termo de consentimento.

Brasília, _____ de _____ de 2009.

Nome do Participante: _____

Telefone para contato: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO V - Roteiro de entrevista para psicólogos escolares do DF**Universidade de Brasília - UnB****Instituto de Psicologia – IP****Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde****A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO****ROTEIRO DE ENTREVISTA – PSICÓLOGO ESCOLAR****DIMENSÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL**

1. Onde e quando você se formou em Psicologia?
2. Quanto tempo você tem de experiência profissional? E há quanto tempo atua na Educação Superior?
3. Você tem alguma formação complementar? Qual?

DIMENSÃO 2 – ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA

4. Descreva, brevemente, como é o trabalho que você realiza nesta instituição. Descreva atividades que você desenvolve como Psicólogo Escolar.
5. Considerando sua experiência profissional, quais as facilidades e dificuldades vivenciadas na sua atuação na Educação Superior?
6. Qual a especificidade da Psicologia Escolar no trabalho desenvolvido neste contexto? (como se diferencia do trabalho de outras áreas – coordenadores, pedagogos, psicopedagogos, assistentes sociais, etc)
7. Na sua opinião, além do que você faz, quais outras atividades cabem ao psicólogo escolar na Educação Superior? Quais seriam as grandes frentes de atuação desse profissional (idealmente)?

DIMENSÃO 3 – PERFIL PROFISSIONAL

8. Quais recursos (teóricos e técnicos, saberes práticos, pessoais e interpessoais, valores, desejos...) são necessários para sua atuação na Educação Superior? Quais você ainda precisa desenvolver?
9. A partir da sua experiência, quais competências considera importantes para a atuação como psicóloga escolar na Educação Superior?

ANEXO VI - Pautas dos encontros de discussão e reflexão**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO****PESQUISA-INTERVENÇÃO
1º ENCONTRO****DATA: 21/09/2010 HORÁRIO: 9hs****LOCAL: Faculdade****PARTICIPANTES: Cynthia e Psi****OBJETIVOS:**

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

2. Ouvir expectativas e metas
3. Apresentar o projeto de pesquisa e localizar a pesquisa-intervenção (3ª etapa)
 - a. Esclarecer o que é e como funciona uma pesquisa-intervenção
4. Estabelecer objetivo e funcionamento da pesquisa (nossa parceria)
 - a. Meta: mostrar a possibilidade da PE na Educação Superior, em uma perspectiva diferenciada, a partir do acompanhamento e formação em serviço de um profissional
 - b. Estudo teórico + Assessoria à prática
 - c. Assessoria focada em alguns eixos (sugestão: professores, servidores, coordenadores, Fac Talentos e Mapeamento Institucional)
 - d. Encontros semanais para discussão de textos e da prática, planejamento, análise
 - i. Definir dia, local e horário
5. Estratégias de registro da pesquisa-intervenção
 - a. Registro em áudio dos encontros
 - b. Memorial (3 etapas)
 - i. Compartilhar experiência pessoal da pesquisadora
 - c. Registro das ações mais relevantes
 - d. Entrevista
 - e. Observações
 - f. Avaliação do processo
6. Outros assuntos

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

**PESQUISA-INTERVENÇÃO
2º ENCONTRO**

DATA: 01/10/2010 **HORÁRIO:** 14h30

LOCAL: Faculdade

PARTICIPANTES: Cynthia e Psi

OBJETIVOS:

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

Parte 1 - Assessoria à prática

1. Compartilhar reflexões, leituras e atividades da semana.
 - a. Planejar ações
2. Definição de possíveis eixos de intervenção (sugestões)
 - a. Professores
 - b. Servidores
 - c. Coordenadores
 - d. Fac Talentos
 - e. Mapeamento Institucional
 - f. Inclusão e necessidades especiais

Parte 2 - Estudo teórico

1. Indicação de leituras:
 - a. Oliveira, C. B. E. (2009). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior*. Projeto de Tese apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.
 - b. Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
 - c. Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

**PESQUISA-INTERVENÇÃO
3º ENCONTRO**

DATA: 15/10/2010 **HORÁRIO:** 14h00

LOCAL: Faculdade

PARTICIPANTES: Cynthia e Psi

OBJETIVOS:

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

Parte 1 - Assessoria à prática

1. Compartilhar atividades da semana, reflexões e questionamentos.
 - a. Avaliar ações planejadas e implementadas
 - i. Acompanhamento dos alunos, observação em sala, contato com professores
 - ii. Reunião de coordenadores
 - iii. Fac Talentos
 - iv. CPA
 - b. Planejar novas ações
 - c. Realizar Mapeamento Institucional (base para as ações)

Parte 2 - Estudo teórico

1. Discussão das leituras:
 - a. Oliveira, C. B. E. (2009). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior*. Projeto de Tese apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.
 - b. Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
 - c. Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
2. Indicação de leituras:
 - a. Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (2004) (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Capítulos 1, 2 e 3)
 - b. Correia, M. & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em O. H. Yamamoto & A. C. Neto (Orgs.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 137-185). Natal: EDUFRN.
 - c. Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

**PESQUISA-INTERVENÇÃO
4º ENCONTRO**

DATA: 22/10/2010 **HORÁRIO:** 14h00

LOCAL: Faculdade

PARTICIPANTES: Cynthia e Psi

OBJETIVOS:

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

Parte 1 - Assessoria à prática

1. Compartilhar atividades da semana, reflexões e questionamentos.
 - a. Avaliar ações planejadas e implementadas
 - b. Planejar novas ações

Parte 2 - Estudo teórico

1. Discussão/fechamento das leituras:
 - a. Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
 - b. Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
2. Indicação de leituras:
 - a. Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (2004) (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Capítulos 1, 2 e 3)
 - b. Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

**PESQUISA-INTERVENÇÃO
5º ENCONTRO**

DATA: 03/11/2010 **HORÁRIO:** 15h00

LOCAL: Faculdade

PARTICIPANTES: Cynthia e Psi.

OBJETIVOS:

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

Parte 1 - Assessoria à prática

1. Compartilhar atividades da semana, reflexões e questionamentos.
 - a. Avaliar ações planejadas e implementadas
 - b. Planejar novas ações

Parte 2 - Estudo teórico

1. Discussão/fechamento das leituras:
 - a. Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
 - b. Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.
2. Indicação de leituras:
 - a. Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
 - b. Marinho-Araújo, C. M (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

**PESQUISA-INTERVENÇÃO
6º ENCONTRO**

DATA: 05/11/2010 **HORÁRIO:** 14h

LOCAL: Faculdade

PARTICIPANTES: Cynthia e Psi

OBJETIVOS:

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

Parte 1 - Assessoria à prática

1. Dimensão de intervenção - Perfil do estudante

- a. Discutir os objetivos do mapeamento do perfil de egresso
- b. Analisar material institucional no que concerne ao perfil do egresso (PDI, PPCs, orientações do NUVA, etc)
- c. Discutir possíveis estratégias de investigação do perfil
- d. Elaborar um projeto de mapeamento do perfil do estudante da Fac Senac (ingressante, concluinte e egresso)

Parte 2 - Estudo teórico

1. Indicação de leituras (manter)

- a. Witter, G. P. (1999). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). Campinas: Editora Alínea.
- b. Marinho-Araújo, C. M (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

**PESQUISA-INTERVENÇÃO
7º ENCONTRO**

DATA: 11/11/2010 **HORÁRIO:** 14h

LOCAL: Faculdade

PARTICIPANTES: Cynthia e Psi

OBJETIVOS:

- Planejar e organizar pesquisa-intervenção (estudo teórico e assessoria à prática)

PAUTA:

Parte 1 - Assessoria à prática

1. Compartilhar atividades da semana, reflexões e questionamentos.
 - a. Avaliar e planejar ações (apoio psicopedagógico; perfil do estudante; ambientação; retenção...)

Parte 2 - Estudo teórico

1. Discussão de leituras:
 - a. Marinho-Araújo, C. M (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.
2. Indicação de leituras
Avelar, L. P., Leitão, R. L. S. D. & Martínez, A. M. (2003). Seleção de professores: uma experiência inovadora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 217-219.

ANEXO VII - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Portugal)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



UNIVERSIDADE DO MINHO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior**” desenvolvida pela pesquisadora Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, sob orientação dos professores Claisy Marinho (Universidade de Brasília/Brasil) e Leandro Almeida (Universidade do Minho/Portugal).

A pesquisa tem como objetivos investigar a atuação da Psicologia Escolar em Instituições de Educação Superior (IES), investigar atuações inovadoras da Psicologia Escolar na Educação Superior e identificar o perfil do psicólogo escolar e as competências específicas à atuação na Educação Superior.

As informações a serem utilizadas serão construídas pela pesquisadora através de dados obtidos por meio de entrevistas, observações e análise documental, sendo-lhe garantido o sigilo quanto à sua identidade. As informações fornecidas poderão ser utilizadas e estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica. Ressalta-se que esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília.

A participação na pesquisa não oferece nenhum tipo de risco ao participante. Sua participação é de caráter voluntário e não envolve recompensa financeira. É-lhe garantida a liberdade para recusar participar desta pesquisa, bem como desistir em qualquer fase da pesquisa, não acarretando prejuízo algum a este estudo ou a você. Possíveis dúvidas podem ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa.

Considerando, então, que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas e tendo havido tempo suficiente para pensar a respeito da autorização de participação na pesquisa, solicito o seu consentimento, livre e espontâneo, expressando sua participação nesta pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IH/UnB: (55 61) 3307-2761 ou cep_ih@unb.br

Contatos da pesquisadora: (351) 964 869 807 ou cynthia.b@uol.com.br

Concordo em participar da citada pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este termo de consentimento.

Portugal, ____ de _____ de 2010.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

ANEXO VIII - Roteiro de entrevista para psicólogos escolares de Portugal



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



UNIVERSIDADE DO MINHO

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

ENTREVISTA – PSICÓLOGO

DIMENSÃO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL

1. Onde e quando você se formou em Psicologia?
2. Quanto tempo você tem de experiência profissional? E há quanto tempo atua na Educação Superior?
3. Você tem alguma formação complementar? Qual?

DIMENSÃO 2 – ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA

4. Descreva, brevemente, como é o trabalho que você realiza neste serviço. Descreva as principais atividades que você desenvolve.
5. Que modelo de intervenção orienta seu trabalho?
6. Considerando sua experiência profissional, quais as facilidades e dificuldades vivenciadas na sua atuação na Educação Superior?
7. Em sua opinião, além do que você faz, quais outras atividades cabem ao psicólogo na Educação Superior?
8. Qual o seu vínculo com a instituição?

DIMENSÃO 3 – PERFIL PROFISSIONAL

9. Quais recursos (teóricos, técnicos, pessoais, interpessoais, saberes práticos, valores, desejos...) são necessários para sua atuação? Quais você ainda precisa desenvolver?
10. A partir da sua experiência, quais competências considera importantes para a atuação como psicólogo na Educação Superior?
11. Para você, qual o perfil desejado ao psicólogo para atuar na Educação Superior?

DIMENSÃO 4 – PERCEPÇÃO DO SERVIÇO

12. Que importância/relevância você atribui a esse serviço? Que contribuição esse trabalho tem trazido aos alunos, aos professores e à instituição?
13. Qual o papel desse serviço em relação à permanência e ao sucesso dos estudantes, bem como à igualdade de oportunidades na Educação Superior?
14. Como esse serviço atua em relação ao insucesso, abandono acadêmico e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes?
15. Considerando a sua experiência nesse serviço, considera que algo poderia ser modificado ou implementado?

ANEXO IX - Roteiro de entrevista para coordenadores de Portugal



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



UNIVERSIDADE DO MINHO

**A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
CYNTHIA BISINOTO**

ENTREVISTA - COORDENADOR DO SERVIÇO

DIMENSÃO 1 – PERFIL DO SERVIÇO

1. Quando e porque foi criado o Serviço de Ação Social desta instituição e, especificamente, o de Psicologia?
2. Quais as principais diretrizes e objetivos que orientam as atividades desse serviço?
3. Existe algum tipo de avaliação do serviço? Se sim, como é feita e quais os principais resultados?

DIMENSÃO 2 – FUNCIONAMENTO DO SERVIÇO

4. Quais profissionais compõem o serviço e como é a interação entre eles?
5. A quem são dirigidas as ações deste serviço (público-alvo)? Qual a forma de acesso, participação e divulgação do trabalho?
6. Que atividades são desenvolvidas por esse serviço?
7. Quais os problemas ou temáticas mais comuns?
8. De quem é a responsabilidade técnica pelo serviço? A quem cabe a supervisão do trabalho?

DIMENSÃO 3 – PERCEPÇÃO DO SERVIÇO

9. Que importância/relevância você atribui a esse serviço? Que contribuição esse trabalho tem trazido aos alunos, aos professores e à instituição?
10. Qual o papel desse serviço em relação à permanência e ao sucesso dos estudantes, bem como à igualdade de oportunidades na Educação Superior?
11. Tendo em vista a sua experiência na coordenação desse serviço, considera que algo poderia ser modificado ou implementado?

DIMENSÃO 4 – ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA

12. Descreva, brevemente, as principais atividades realizadas pelo(s) profissional(is) de Psicologia.
13. Que modelo de intervenção orienta o trabalho neste serviço?
14. Para você, qual o perfil desejado ao psicólogo para atuar na Educação Superior?
15. Qual o vínculo do psicólogo com a instituição?