



**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: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO  
INSTITUCIONAL**

**Matheus Asmassallan de Souza Ferreira**

**Brasília, março de 2019**



**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: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO  
INSTITUCIONAL**

Matheus Asmassallan de Souza Ferreira

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de Brasília, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Processos do  
Desenvolvimento Humano e Saúde, área de  
concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO**

**Brasília, março de 2019**

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

Fa Ferreira, Matheus Asmassallan de Souza

A atuação da psicologia escolar na educação superior:  
Possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional /  
Matheus Asmassallan de Souza Ferreira; orientador Claisy  
Maria Marinho-Araujo. -- Brasília, 2019.

185 p.

1. Psicologia Escolar. 2. Educação Superior. 3.  
Intervenção Institucional. 4. Racismo Institucional. I.  
Marinho-Araujo, Claisy Maria , orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo – Presidente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Marly de Jesus Gonçalves – Membro  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Ana Claudia Rodrigues Fernandes – Membro  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

---

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith – Suplente  
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, março de 2019

## DEDICATÓRIA

À Marielle Franco, ao Mestre Moa e ao povo negro,  
por necessidade de (r)existir,  
se fez argila do divino mangue, suor e sangue.

## AGRADECIMENTOS

De lá até aqui, eu não chego sozinho. Chegar até aqui rege agradecer e abraçar. Agradeço aos meus ancestrais, que me guardam e me partilham força, discernimento e coragem para caminhar esse passo. Caminhar coletivo esse, que é antes dos meus pés e que vai muito além de mim nos caminhos. Obrigado ao meu povo por resistir, fazendo de mim uma possibilidade de transformar margens em centro. Laroyê!

Agradeço à professora Claisy Marinho, pela oportunidade e acolhida, por acreditar em potências, por sua dedicação e por seu compromisso. Obrigado por tudo. Sem a senhora, sua generosidade e sua disposição inigualável para o outro, não haveria este trabalho. Como viver não se resume a finalizar desafios, também lhe sou imensamente grato pelas possibilidades, que a senhora me permitiu visualizar na busca da Psicologia Escolar que sonho.

Às psicólogas escolares, que participaram dessa pesquisa de forma generosa e me permitiram aprender sobre um cotidiano de compromisso da nossa profissão.

Aqui, eu me sinto privilegiado e desafiado por viver uma banca que é, avaliadora e referencial teórico deste trabalho. Agradeço à professora Marly Silveira, por generosamente aceitar participar da minha banca, por ser uma inspiração de trajetória e referência de caminho a ser trilhado.

À professora Denise Fleith, por todos os aprendizados e cuidados. Obrigado pelas partilhas de exercício sobre ética a cada encontro, e mais ainda, por contribuir na minha formação enquanto pesquisador e professor.

À professora Ana Claudia Fernandes, por aceitar o convite para participar da banca e possibilitar interlocuções sobre inclusão na educação superior.

Ao amor e apoio sem limites dos meus pais, dona Célia e seu Chico. O suor de vocês para minha formação e os esforços para seguirem acreditando na educação, alimentam os meus sonhos de quem tanto quer voar e fortalecem as minhas raízes de quem tanto quer voltar.

Às minhas avós, Raimunda Cruz e Maria do Carmo (em memória), pois apesar de todo o nosso machismo, são a todas vocês, mulheres, que nós homens devemos a vida.

À minha prima Isabela, pela força, que ela desconhece e amor incondicional.

À dona Clarice e seu Josué (Zuega), pelo amor e cuidado, sempre segurando as minhas mãos. À Tatiana, a minha cunhada-irmã, pelo cuidado e incentivo, os teus passos precisam ser seguidos. Ao

meu irmão Thiago, pela perpetuação dos mimos ao seu irmão mais novo. Ao meu irmão Felipe, pela força e coragem de desbravar a capital. A toda minha família, por acreditarem que os estudos constituem a nossa liberdade, que ainda hoje é conquistada e nunca nos foi dada.

Ao Marcelo, pela paciência, pelo companheirismo e por ser verbo no infinitivo cheio de infinitudes. Obrigado por partilhar, fortalecer, sonhar e amar. Por acolher e apoiar essa busca por felicidade e histórias que ainda iremos contar. Por sempre me lembrar que não estou sozinho nessa estrada de fazer sonho acontecer. Por abdicar de carnaval, mas nunca do brilho do nosso amor. Por subir e descer as ladeiras do mundo tornando a rua mais viva. Não cabe aqui o tanto que é te verbalizar, mas obrigado por me ensinar que o teu peito é morada, que o teu abraço é lar e que poderemos viver em qualquer lugar. Obrigado por ser o homem que eu amo.

Em Brasília, onde eu não tenho plano de saúde e adoecer não me é permitido, a solidão da escrita foi diminuída pela partilha daqueles com quem venho denegrindo a minha vivência na universidade. Por isso, obrigado ao Rodrigo, por tudo. A tudo que me ensina e soma. Obrigado por viver e ser lar comigo. Carrego no peito e mãos tudo o que aprendo diariamente contigo. À Emília Joana, obrigado por ser torre no alto da montanha, segurança para onde a corda me leva de volta. À Fernanda Lima, com firmeza e serenidade, me mostra que o cuidado é um salto certo no frevo. Ao Lucas Araújo, pela calma no cotidiano e me lembrar que o silêncio é um observar que também fala, e por me mostrar que estar junto vai além do dizer isso. Ao Marcos Queiroz, pela acolhida e por me mostrar a Brasília não-fria e não-seca que tanto me alertaram. À Maíra Brito, tua grandeza é sem tamanho. Obrigado por toda serenidade em forma de sorriso e abraço. A vocês todos, meu muito obrigado pela possibilidade de estarmos juntos não somente para chorar dores, mas também para dividir planos.

À Jessica Possatto, que entrou e saiu de mãos dadas comigo nesse mestrado, por ser cuidado e fortaleza. Obrigado por todos os sorrisos, lágrimas e abraços. Obrigado por me ensinar de forma sensível a não competir em tudo e por mostrar que há amor na ciência e pesquisa.

À Ivina, obrigado por ser lar e acolhimento, mesmo mal me conhecendo na época da seleção, me abriu portas, sofá e o seu coração, e que cada encontro contigo, aprendo mais sobre o amor e generosidade. Ao Leandro e Ernesto, por serem homens de amor, pelo cuidado, pelo amor (novamente), que tanto me ensinam e me inspiram nessa vida de labuta, que rege tanta sensibilidade.

À Lígia Cavalcante, por ser caminho, antes do nosso encontro. Obrigado pelos cafés, escutas e trocas. O teu vôo é direção meio a tantas inseguranças no sonhar-pesquisar.

Ao Laboratório de Psicologia Escolar, por todos os momentos de aprendizados e partilhas. Pelas discussões e encontros, que me fazem acreditar mais ainda na Psicologia Escolar comprometida político e socialmente. À Thaysa e Maurício, por serem agreste de luta e cuidado do Piauí aqui. À Lorena, por ser a senhora mais cuidadosa. À Marina, Frederico e Marcos, por serem a força do Goiás aqui. Ao Léo e à Rosi, vocês são a concretude da Psicologia Escolar que eu tanto anseio, obrigado por serem e por me permitirem aprender tanto com vocês.

À Lígia Libâneo, obrigado pelas prosas e poesias entre um café e outro.

À Ana Luiza, por me mostrar no abraço os encontros e afetos que a UnB pode trazer.

À Carol, Kelly, Naiara, Sandra, Ava e Patrícia, vocês são o abraço, que em breve me abrigarei. Não teste o nordeste! Obrigado por serem casa e por serem mulheres incríveis na turbulência.

Aos meus amigos de infância, que hoje são adultos me apoiando e tornando essa jornada menos árdua, por tudo, agradeço aos irmãos de vida George, Kássyo, Altamiro, Tiago, Yuri e Matheus.

As psicólogas que mais me ouvem e participam de tudo da minha vida, mesmo à distância, vocês sempre serão “as piores”, obrigado Bruna, Talyta, Carol e Vanessa.

À professora Camila, precursora de muito, que me mostrou como posso sonhar e realizar na Psicologia Escolar.

Aos professores portugueses Rui Lima, Diana Mesquita, Leandro Almeida, Izabel Lima e Sandra Fernandes, pelas interlocuções, disponibilidade e fortalecimento das parcerias preenchidas de afeto e generosidade.

À Patrícia Lustosa e Ângela Carvalho, professoras maravilhosas da graduação, obrigado por segurarem as minhas mãos, antes da ponte aérea Brasil-Portugal, vocês seguem me ensinando sobre psicologia e generosidade.

Obrigado ao meu pedaço de Piauí no DF: Rodrigo, Milena, Lucas, Phelipe, Heiza, Lourival, Geysa, Lana e Ceci.

Obrigado a todos que atravessaram o meu caminho e meu acolheram de forma generosa. Obrigado professora Maria Sueli, Mestre Antônio Bispo, Ornela Fortes, Cecilia Maria, Andreia Marreiro, Marizete Gouveia, Igo Ribeiro, Uila Gabriel, Bernardo Mota, Luiza Mahin, Débora Obirin, Vitor Salazar, Helena Rosa, Nailah Neves, Verônica, Maiara, Thaís, Juliana Lopes, Mariana Lemos, Mariana Feldmann e Juliana Bernal.

Obrigado as estudantes da disciplina de Psicologia Escolar/UnB 2017.1 e 2018.1, vocês me ensinaram sobre ser professor, sobre o cuidado e o compromisso que me rege essa profissão.

À Secretaria do PGPDS por toda disponibilidade, em especial ao Paulo e à Maria.

Aos funcionários da Universidade Brasília, o trabalho de vocês é imprescindível para a formação dos educandos desta universidade.

Em um país onde, infelizmente, a atividade intelectual ainda é um trabalho subvalorizado, torna-se mais que necessário agradecer à CAPES e ao CNPq pelas bolsas concedidas e assim, tornando financeiramente possível esta pesquisa.

## RESUMO

Os pressupostos teóricos dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano constituem-se como fundamentos básicos da Psicologia Escolar. Um dos contextos de pesquisa e atuação em Psicologia Escolar é a Educação Superior, onde o psicólogo pode contribuir: na promoção da reflexão para a vida em sociedade, seus processos de desenvolvimento e de emancipação para autonomia pessoal; no acompanhamento das trajetórias acadêmicas; no incentivo das potencialidades; no desenvolvimento do perfil profissional esperado; no compromisso com uma formação integrada, contextualizada e crítica, bem como nos processos de gestão. No cenário atual de ampliação do acesso ao Ensino Superior pressupõe-se a necessidade da implementação de políticas que se coadunem com medidas que beneficiem os grupos tradicionalmente excluídos deste segmento de educação, como a efetivação de ações afirmativas institucionais para a população negra. Considerando essas questões, a presente pesquisa teve como objetivo investigar a atuação do psicólogo escolar na educação superior frente ao racismo institucional. Este estudo propôs também os seguintes objetivos específicos: (a) mapear e analisar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, notadamente no contexto institucional da Universidade de Brasília (UnB) a partir da percepção das psicólogas escolares; (b) identificar e caracterizar indicadores de racismo institucional na Universidade de Brasília; (c) propor atuações para a intervenção institucional da psicologia escolar relativas ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior. O desenho metodológico da pesquisa, de caráter qualitativo e sob o aporte epistemológico e teórico da psicologia histórico-cultural, envolveu a realização do mapeamento institucional da UnB e entrevistas junto às psicólogas escolares que trabalham nessa instituição. As informações foram analisadas a partir do conceito de zonas de sentidos, construídas a partir das falas das participantes por meio de uma interpretação crítica dos fenômenos apresentados no processo de pesquisa. Os resultados mostraram que as intervenções da psicologia escolar na UnB são prioritariamente direcionadas aos estudantes, distantes, ainda, da perspectiva de atuação institucional apresentada pela literatura contemporânea da área. As participantes relataram que o racismo institucional é uma violência sistêmica, que nega direitos aos sujeitos, como negros e indígenas na Universidade; para elas, a instituição deve ser responsabilizada coletivamente no enfrentamento desse fenômeno e não somente os estudantes. Nesta pesquisa, sugere-se ainda, proposições de atuação para a psicologia escolar com relação ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior. Espera-se, com essa investigação, construir subsídios para

políticas públicas e institucionais, no intuito de fortalecer a atuação das psicólogas escolares especialmente em relação à diversidade étnico-racial dos estudantes na educação superior.

**Palavras-chave:** psicologia escolar; educação superior; intervenção institucional; racismo institucional.

## ABSTRACT

The theoretical assumptions of learning processes and human development constitute the basic foundations of school psychology. Higher Education is one of the contexts of school psychology research and performance, where the psychologist can contribute by: promoting reflection towards life in society, its development and emancipation for personal autonomy processes; monitoring academic path; encouraging the potentialities; developing the expected professional profile; being committed with an integrated, contextualized and critical education, as well as with the management processes. In the current scenario of expanding access to the higher education, it is assumed the need for the implementation of policies in line with measures that benefit traditionally excluded groups of this educational segment, such as establishing institutional affirmative actions for the black population. Considering these questions, the present research aimed to investigate the performance of the school psychologist in higher education dealing with institutional racism. This study also proposed the following specific objectives: (a) mapping and analyzing the performance of school psychologist in higher education, notably in the University of Brasília (UnB) institutional context from the perception of school psychologists; (b) identifying and characterizing institutional racism indicators at University of Brasília; (c) proposing practices to school psychology institutional intervention regarding the confrontation of institutional racism in higher education. The methodological design of the research, of qualitative nature and under the epistemological and theoretical contribution of Historical-Cultural Psychology, involved the Institutional Mapping accomplishment of UnB and interviews with school psychologists working on the institution. All information were analyzed based on the concept of areas of meaning after the participants' statements through a critical interpretation of the phenomena with a critical interpretation of the phenomena presented in the research process. Results indicated the school psychology intervention at UnB are primarily directed to students, being still far from the perspective of the institutional performance presented by the Brazilian contemporary literature of the area. Participants reported that institutional racism is a systemic violence, which denies rights to individuals in the University, such as blacks and natives. The institution, as a whole, must be responsible for facing this phenomenon and not only the students. It is suggested in this research proposals of actions to school psychology in face of the confrontation of institutional racism in higher education. It is hoped this research will subsidies for public and institutional policies, aiming to strengthen the role of the school

psychologists, especially concerning the ethnic-racial diversity of students in higher education.

**Keywords:** school psychology; higher education; institutional intervention; institutional racism.

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	X
ABSTRACT	xii

## CAPITULOS

I – INTRODUÇÃO	17
II – REVISÃO DA LITERATURA	24
A Psicologia Escolar na Educação Superior nos livros do GT da Anpepp	24
Estudos Em Bases de Dados Acerca da Atuação da Psicologia Escolar no Contexto Da Educação Superior No Brasil	47
Psicologia Escolar no Cenário Internacional	58
III – PSICOLOGIA, RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS	63
Historiografia da Psicologia, Racismo e Políticas de Ações Afirmativas Raciais no Brasil	63
Os Momentos da Psicologia e sua Produção Sobre Raça no Brasil	63
A Psicologia no Brasil e a Escola Nina Rodrigues	65
Crítica ao Determinismo Biológico das Raças	67
Estudos Sobre Branqueamento e Branquitude: O Problema do Branco	71
Políticas de Ações Afirmativas no Enfrentamento do Racismo no Brasil	76
IV – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	85
A Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano como Subsídio da Atuação em Psicologia Escolar na Educação Superior	85
Trabalho e Atividade na Abordagem Histórico-Cultural para Atuação em	

Psicologia Escolar	91
V – QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO	95
Problematização	95
Questões de pesquisa	97
Objetivo Geral	97
Objetivos Específicos	97
VI – METODOLOGIA	99
Pressupostos Teórico-Metodológicos	99
Contexto de Pesquisa	104
Participantes	104
Procedimentos de Construção das Informações	104
Entrevista com as Psicólogas Escolares	105
Análise das Informações	106
VII – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
O Mapeamento Institucional como Ferramenta de Pesquisa	112
A Atuação da Psicologia Escolar na UnB Frente ao Racismo Institucional	123
VIII – CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	181
Anexo 1. Folder de Apresentação da Pesquisa	181
Anexo 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	182
Anexo 3. Roteiro de Entrevista Semiestruturada	184

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática”	26
Tabela 2. Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública”	32
Tabela 3. Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais”	38
Tabela 4. Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas”	44
Tabela 5. Informações dos Estudos Brasileiros de Psicologia Escolar na Educação Superior (2008-2018)	48
Tabela 6. Síntese das Etapas e Procedimentos da Construção das Informações da Pesquisa	111
Tabela 7. Informações da Análise Documental da UnB	112
Tabela 8. Caracterização das Participantes da Pesquisa	119
Tabela 9. Objetivos da Pesquisa, Zonas de Sentido e suas Definições	124
Tabela 10. Zona de Sentido 1: Ações Realizadas pelos Psicólogos Escolares na UnB	125
Tabela 11. Zona de Sentido 2: Racismo Institucional na Educação Superior	135
Tabela 12. Zona de Sentido 3: Proposições para a Psicologia Escolar na Educação Superior Frente ao Racismo Institucional	143

## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUÇÃO**

A atuação da psicologia escolar e suas práticas profissionais têm sido objeto de reflexões, discussões e produções acadêmicas (Barbosa, 2008; Beatón, 2009; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2009, 2011a, 2011b, 2014; Bisinoto, Marinho-Araujo & Almeida, 2011; Cavalcante & Aquino, 2013; Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Feitosa, 2017; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Fleith, 2009, 2011, 2016; Freitas, 2017; Guzzo, 2005, 2008; Jimerson et al., 2006; Jimerson et al., 2008; Marinho-Araujo, 2003, 2009, 2010a, 2010b, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Mendes, Lasser, Abreu-Lima, & Almeida, 2016; Mitjás Martínez, 2009, 2010; Moreira & Guzzo, 2014; Neves, 2011; Nunes, 2016; Oliveira, 2011; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Petroni, 2013; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018; Silva & Sampaio, 2018; Sampaio, 2009, 2011). Nesses estudos nacionais e internacionais, são abordadas possibilidades de atuação emergentes da área, privilegiando os processos de desenvolvimento humano, baseadas em concepções comprometidas com as transformações sociais.

Com o objetivo de superar as práticas adaptacionistas e normatizadoras que visavam intervir individualmente no “estudante-problema”, a partir dos anos 2000 novas contribuições teórico-epistemológicas e práticas da psicologia escolar surgiram em busca de uma atuação voltada para as potencialidades de desenvolvimento que permeiam os contextos educativos (Araujo, 2003; Guzzo, 2008, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Mitjás Martínez, 2009, 2010; Dazzani & Souza, 2016; Souza, Aquino, Guzzo, & Marinho-Araujo, 2018). Sob estas perspectivas, as possibilidades de atuação da psicologia escolar foram ampliadas para além do nível da educação básica, chegando ao contexto da educação superior.

No ensino superior, estudos foram desenvolvidos na área da psicologia escolar, visando possibilidades de intervenção institucional que envolvem a implantação de políticas

como as ações afirmativas no contexto universitário, a formação de professores, a gestão de políticas públicas, a participação em comissões de planejamento e avaliação, o atendimento ao estudantes e demais atores institucionais, entre outros (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011a, 2014a; Bisinoto, Marinho- Araujo & Almeida, 2011, 2014; Caixeta & Sousa, 2013; Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016a; Sampaio, 2009, 2010; Serpa & Santos, 2001; Zavadski & Facci, 2012; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018; Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Silva & Sampaio, 2018).

Diante dessas possibilidades, o psicólogo escolar pode atuar na promoção de atividades coletivas em favor do desenvolvimento psicológico complexo de todos aqueles que integram o espaço educativo. A intervenção do profissional da psicologia escolar poderá favorecer mudanças no cotidiano institucional referentes às políticas de democratização do acesso, da permanência e da inclusão na educação superior, e na formação qualificada e cidadã dos atores educativos (Marinho- Araujo, 2014b, 2016a).

Apesar dessas produções evidenciarem avanços e novos comprometimentos da psicologia escolar na educação superior, uma lacuna é identificada com relação ao tema das políticas de ações afirmativas e nas investigações acerca do racismo institucional neste nível de ensino (Souza-Ferreira & Marinho-Araujo, 2017). Essa lacuna também é identificada no âmbito de outras áreas da psicologia como a psicologia social, organizacional e clínica, com produções nacionais de dissertações e teses em que o racismo no contexto da educação tem sido investigado a partir de temáticas como descolonização, branquitude, identidade negra e branca, trajetórias escolares, ações afirmativas de cotas raciais e desigualdades raciais (Oliveira, 1998; Nascimento, 2000; Silveira, 2002; Bento, 2002; Martini, 2009; Ferreira, 2010; Miranda, 2013; Nogueira, 2013; Santos, 2014; Campos-Fonseca, 2014; Moura, 2015; Feldmann, 2017; Freitas, 2018).

O levantamento dessas produções mostra pesquisas na educação básica e na educação superior. Oliveira (1998) investigou a percepção de crianças e jovens sobre as relações raciais em uma escola pública em São Paulo; já Silveira (2002) analisou, em sua tese de doutorado, como as temáticas de raça e racismo eram abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às séries iniciais da educação fundamental; e Santos (2014) investigou, em sua dissertação de mestrado, o racismo nas escolas a partir do posicionamento dos professores, diante da discriminação e responsabilidade institucional por sua ocorrência. Na busca por compreender como as relações étnico-raciais são estabelecidas dentro de uma escola pública de educação básica, Feldmann (2017) investigou o papel da psicologia nesse contexto e Freitas (2018) pesquisou as significações constituídas pelas equipes gestoras quanto às relações de igualdade racial no contexto escolar no nível de ensino básico.

Sobre os estudos acerca do racismo no nível superior, Nascimento (2000) realizou uma análise do racismo brasileiro e da identidade negra por meio de uma epistemologia afrocentrada, com o intuito de descolonizar os saberes e as produções da educação superior em pós-graduações brasileiras com uma perspectiva eurocentrada que colocam a população negra somente como objeto de estudo e sem considerar o seu protagonismo frente ao racismo. Chaves (2006), em sua tese, buscou compreender as desigualdades sociais e raciais, no percurso escolar e profissional de professoras universitárias. Sobre a questão da identidade, Miranda (2013) buscou compreender os sentidos dados à condição de ser negro no contexto acadêmico; Oliveira (2007) investigou as representações sociais de branquitude entre indivíduos brancos sobre si mesmos e sobre os significados associados à branquitude com estudantes de Psicologia e Ciências Sociais de uma universidade pública.

No que tange às ações afirmativas de cotas raciais, Martini (2009) reuniu informações referentes à implantação do sistema de cotas nas universidades para apreender como as instituições trataram e implantaram esse processo; Campos-Fonseca (2014) buscou analisar

os posicionamentos contrários às cotas raciais expressos em comentários de notícias sobre a legitimidade constitucional do sistema de reserva de vagas com critérios raciais; Moura (2015) analisou o processo de implantação da Lei de Cotas no Instituto Federal de Rondônia, por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com estudantes cotistas negros. Com o levantamento dessas investigações, percebem-se os avanços dos estudos sobre as relações raciais nos contextos educacionais brasileiros, bem como a necessidade de um foco ampliado da psicologia escolar para além das denúncias acerca do racismo, construindo possibilidades viáveis e éticas de novas perspectivas que não sejam somente o acesso do negro ao ensino superior, mas também, a sua permanência com qualidade e dignidade, de forma que o espaço da universidade contemple o seu perfil e suas demandas. Diante desse panorama de produções e da necessidade de estudos mais propositivos, justifica-se a realização da presente pesquisa, que defende a intervenção ampliada e institucional da psicologia escolar na educação superior como possibilidade de enfrentamento ao racismo institucional.

O interesse pela temática da atuação do psicólogo escolar no enfrentamento ao racismo institucional na educação superior está relacionado com o percurso acadêmico do pesquisador. No ano de 2016, desenvolvi a minha pesquisa de conclusão de curso da graduação em Psicologia na Universidade Estadual do Piauí, pela qual investiguei os sentidos e significados que os cotistas negros/as atribuíam ao ingresso e permanência na educação superior. Um dos desdobramentos possíveis do estudo seria o aprofundamento da pesquisa no que tange a atuação do psicólogo escolar frente ao racismo institucional ainda presente neste nível de ensino. Em 2017, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo. Desde então, venho dando continuidade à questão de investigação iniciada na minha graduação.

A inserção no Laboratório de Psicologia Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, permitiu eu tivesse a oportunidade de trabalhar com referências nacionais e internacionais da área e com experiências da psicologia escolar em diversos contextos de atuação, como a educação superior. Tal envolvimento oportunizou uma ampliação de conhecimento da rede de profissionais da área e teóricos que discutem o desenvolvimento da categoria.

Em atenção à importância do enfrentamento ao racismo institucional para avanços da psicologia escolar, esta pesquisa tem o intuito de contribuir para o aprofundamento de aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos que possam subsidiar e qualificar iniciativas nessa direção. Acredita-se que estudos como este possibilitam alinhar as práticas profissionais às perspectivas teóricas críticas e contemporâneas, oportunizando o constante aprimoramento da atuação do psicólogo escolar. A respeito da relevância científica e social desta pesquisa, espera-se que a produção de conhecimento acerca da atuação da psicologia escolar como possibilidade de enfrentamento ao racismo institucional amplie o escopo teórico e conceitual do tema e influencie a construção e implementação de políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior como marcos decisivos no processo de inclusão e democratização da educação nosso país.

A presente pesquisa foi fundamentada teórica e metodologicamente na literatura da psicologia escolar, especialmente envolvendo a educação superior (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011a, 2014a; Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016a; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018; Sampaio, 2009, 2010) e na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012; Leontiev, 1972, 1978/2004; Luria, 1976/2013). Apresentou, como objetivo geral, investigar a atuação do psicólogo escolar na educação superior frente ao racismo institucional. Os objetivos específicos foram: (a) mapear

e analisar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, notadamente no contexto institucional da Universidade de Brasília (UnB) a partir da percepção das psicólogas escolares, (b) identificar e caracterizar indicadores de racismo institucional na UnB e (c) propor atuações para a intervenção de psicólogos escolares relativas ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior. Esses objetivos foram pesquisados por meio de entrevistas às psicólogas escolares que atuavam em diversas diretorias da UnB.

Esta dissertação foi organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à introdução, que sintetiza os principais pontos da pesquisa, bem como a trajetória do pesquisador.

O segundo capítulo apresenta a produção da literatura científica envolvendo a educação superior e a psicologia escolar, utilizando as contribuições dos estudos do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e os artigos nacionais referentes à psicologia escolar no ensino superior. Além dessas pesquisas, apresenta-se as produções da psicologia escolar em outros países.

O terceiro capítulo refere-se ao percurso histórico da psicologia brasileira em relação ao racismo, considerando marcos cronológicos. Em seguida, apresenta-se o processo constitutivo das políticas de ações afirmativas raciais presentes no contexto da educação superior no Brasil. O quarto capítulo discorre acerca dos pressupostos teóricos-epistemológicos que subsidiam a compreensão do desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural.

O quinto capítulo elucida as problematizações, as questões de pesquisa e os objetivos do estudo. No sexto capítulo, são discutidos os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a investigação e neste capítulo, são também apresentados o contexto e os

participantes do estudo, explicando os procedimentos de construção, interpretação e análise das informações construídas no campo de pesquisa.

O sétimo capítulo é dedicado à discussão dos resultados. São analisadas as possibilidades de atuação da psicologia escolar frente ao racismo institucional referidas nas entrevistas com as psicólogas escolares.

O oitavo e último capítulo apresenta as considerações finais, evidenciando as sínteses alcançadas, os desdobramentos da pesquisa e as sugestões de investigações futuras. Ao final do trabalho, são relacionados as referências bibliográficas e os anexos.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

Neste capítulo, serão apresentados estudos teóricos e empíricos que fundamentaram esta pesquisa acerca da atuação da psicologia escolar na educação superior para o enfrentamento ao racismo institucional. Inicialmente, destacam-se as produções nacionais da psicologia escolar na educação superior. Na sequência, apresenta-se uma revisão das produções acadêmicas de dissertações e teses acerca da psicologia e racismo no contexto educacional brasileiro e, por fim, as produções da psicologia escolar em outros países.

#### **A Psicologia Escolar na Educação Superior nos livros do Grupo de Trabalho da Anpepp**

No Brasil, a produção sobre a atuação da psicologia escolar no nível superior de ensino tem ganhado ampliação em proposições teóricas e empíricas que evidenciam as contribuições da área diante das políticas de democratização da educação superior e das ações afirmativas (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011a, 2014; Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2014b; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018; Silva & Sampaio, 2018; Sampaio, 2009, 2011).

Esses trabalhos integram pesquisas, ações políticas e de formação desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar e Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Desde 1994, este GT vem fomentando discussões na área da Psicologia Escolar por meio de publicações conjuntas, intercâmbios institucionais, participação em eventos científicos, projetos, parcerias na formação de novos pesquisadores e outras iniciativas (Martínez, 2007, Marinho-Araujo, 2009, Guzzo & Marinho-Araujo, 2011; Dazzani & Souza, 2016; Souza, Aquino, Guzzo, & Marinho-Araujo, 2018)).

Considerando a abrangência, historicidade e representatividade das produções do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP, bem como as temáticas dessas produções, bastante correlatas aos objetivos desta pesquisa, foram adotadas essas referências como suporte para uma etapa da revisão de literatura deste estudo. Assim, o objetivo desta seção é apresentar as produções coletivas do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar da ANPEPP que se relacionam com a atuação da psicologia escolar na educação superior, bem como realizar reflexões teóricas acerca dessas produções. Na sequência cronológica e histórica, as publicações do GT que contemplam o objetivo desse capítulo até o presente momento foram:

1. Marinho-Araujo, C. M. (Ed.). (2009). *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
2. Guzzo, R. S. L. (Ed.) (2014). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Alínea.
3. Dazzani, M. V., & Souza, V. L. T. de (Eds.) (2016). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Alínea.
4. Souza, V. L. T., Braz Aquino, F. de S., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (Eds.). (2018). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. Campinas, SP: Alínea.

A seguir, na Tabela 1, serão apresentados e analisados os capítulos sobre a atuação da psicologia escolar na educação superior presentes no livro *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (2009), organizado por Claisy Maria Marinho-Araujo. Na tabela, são descritos os títulos dos capítulos, a autoria e uma síntese analítica das respectivas produções.

Tabela 1

*Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, Publicados no Livro “Psicologia Escolar: Novos Cenários e Contextos de Pesquisa, Formação e Prática”*

	<b>Capítulos</b>	<b>Referências</b>	<b>Sínteses</b>
01	Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa	Marinho-Araujo (2009)	Apresenta reflexões inovadoras acerca das perspectivas de trabalho para a psicologia escolar na educação superior e uma proposta de atuação e pesquisa, subsidiando três grandes dimensões.
02	Explorando Possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior	Sampaio (2009)	Propõe uma reflexão acerca das possibilidades do psicólogo escolar diante do acolhimento e do acompanhamento de estudantes ingressantes na educação superior.

O livro é constituído por: estudos, reflexões, investigações e propostas na área acerca dos desafios instalados pelas novas Diretrizes Curriculares na formação inicial em psicologia escolar; concepções e fundamentações teóricas que sustentam as práticas e intervenções de psicólogos escolares no Brasil; possibilidades de ampliação de pesquisas sobre a atuação em psicologia escolar. Nesta obra, três eixos temáticos foram mencionados para orientar o leitor diante das contribuições que assinalam os avanços e os compromissos do psicólogo escolar. São eles: (a) cenários da formação em psicologia escolar; (b) panorama atual das concepções e práticas em psicologia escolar e (c) pesquisa e intervenção em psicologia escolar: ampliação de contextos, perspectivas e compromissos.

No referido livro, o eixo “Pesquisa e Intervenção em Psicologia Escolar: Ampliação de contextos, perspectivas e compromissos” reuniu a primeira publicação da área acerca da

atuação do psicólogo escolar na educação superior. Marinho-Araujo (2009), autora do capítulo “Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa” discutiu, a partir do contexto da educação brasileira, as novas possibilidades e potencialidades da atuação do psicólogo escolar.

Para sustentar a defesa de que este profissional deve atuar fortemente na educação superior, para além da assistência individual aos estudantes ou aos docentes, Marinho-Araujo (2009) assinalou que é necessário vislumbrar uma intervenção ampliada, institucional e coletiva. Essa atuação visa compreender os princípios, valores, objetivos, metas e compromissos das IES, como a integração dos novos perfis de estudantes; planejar intencionalmente atividades que superem as dificuldades e envolver os atores educativos diante do propósito de desenvolver a instituição e as trajetórias de formação profissional dos sujeitos. Fundamentada pela psicologia histórico-cultural, a atuação proposta pela autoria institui um importante debate a respeito do desenvolvimento humano adulto e da dimensão institucional, para justificar a potência da psicologia escolar na educação superior.

No tocante aos estudos envolvendo o desenvolvimento humano adulto, Marinho-Araujo (2009) utilizou as produções dos teóricos russos Vygotsky, Luria e Leontiev para referendar a crítica acerca de uma atuação do psicólogo escolar de caráter individualizante no contexto educativo. Para a abordagem histórico-cultural, a compreensão do sujeito está fundamentada no reconhecimento dos complexos processos de significados e sentidos que, a partir das relações sociais, vão transformando este indivíduo e o seu contexto. A partir daí, considerando a interdependência com os aspectos orgânicos e biológicos do sujeito, o ser humano passa a apresentar saltos qualitativos em seu desenvolvimento psíquico (Vygotsky, 1999; Luria, 1990; Leontiev, 2004).

Nesse capítulo, Marinho-Araujo (2009) resgatou o que psicólogos russos discutem em relação ao conceito de atividade ao longo do processo de desenvolvimento humano. Na

abordagem histórico-cultural, os processos de humanização ocorrem mediante a atividade intencional, pela qual a criação e o uso de instrumentos, na interdependência entre filo e ontogêneses, resultaram em novas ações e relações humanas. Esses processos geraram um conjunto de signos, utilizados para uma comunicação cada vez mais complexa, que contribuíram para o desenvolvimento de relações e produções culturais.

Partindo da compreensão desses pressupostos, Marinho-Araujo (2009) apontou que no contexto da educação superior “ocorrem avançados processos de aprendizagens (e de ensino), que adquirem importância basilar na mediação das funções psicológicas complexas em sujeitos adultos, frequentes participantes desse espaço” (p. 183). Nesse sentido, cabe ao psicólogo escolar, entre outras ações, mediar processos de conscientização dos atores educativos responsáveis pela gestão institucional, pelo ensino, aprendizagem e desenvolvimento profissional competente.

Em seu capítulo, Marinho-Araujo (2009) problematizou que na educação superior ainda impera a “recorrência de formas de trabalho individualizadas, adaptacionistas, normatizantes, que partem do pressuposto que ‘há algo errado’ com o aluno que não vai bem nessa modalidade de ensino” (p.180). Em contraposição a essa perspectiva, a autora defende que a psicologia escolar na educação superior deverá estar coadunada com o projeto de sociedade que privilegia o conhecimento e o protagonismo dos atores educativos, alcançados por meio do desenvolvimento, das construções reflexivas e críticas do saber e do compromisso político frente às questões acadêmicas e sociais.

Nessa produção, a pesquisadora reconheceu a educação superior como um espaço integrador entre as demandas sociais e as políticas educativas que permitem às instituições trabalharem em defesa da produção de conhecimentos e dos processos de formação dos sujeitos autônomos, críticos, protagonistas e implicados ética e socialmente com o contexto no qual estão inseridos. Partindo dessa compreensão, o psicólogo escolar encontraria um

contexto diferenciado para sua atuação ao contribuir com “a formação dos sujeitos para a vida em sociedade, por meio de aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (Marinho-Araujo, 2009, p. 176).

Diante dessa construção teórica e de possíveis articulações entre psicologia histórico-cultural, psicologia escolar e educação superior, Marinho-Araujo (2009) elaborou uma proposta de intervenção institucional, como alternativa para a atuação ampliada da psicologia escolar no nível superior de ensino, estruturada em três grandes dimensões: (a) “Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES”; (b) “Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos”; e (c) “Perfil do estudante” (p.187).

Na dimensão da gestão de políticas, programas e processos educacionais, o psicólogo escolar poderá assessorar ações voltadas para a gestão institucional. Este profissional se ocupará em conduzir intervenções que envolvam: a participação na elaboração e revisão do projeto de desenvolvimento institucional (PDI); o acompanhamento dos procedimentos de autoavaliação institucional; o envolvimento com a implementação de projetos educacionais que impactam a subjetividade e a dinâmica institucional; o monitoramento de indicadores de compromissos educacionais; a ambientação funcional; os programas de formação continuada para docentes, coordenadores de curso e equipe técnica (Marinho-Araujo, 2009, p. 187-188).

Na segunda dimensão, referente às propostas pedagógicas e ao funcionamento de cursos, a atuação institucional do psicólogo escolar estará voltada para contribuir com a análise de documentos ou políticas institucionais vinculados ao ensino e/ou processos de aprendizagem. Para tanto, esse profissional poderá colaborar com a equipe acadêmica no acompanhamento da incorporação do prescrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's); orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos superiores; acompanhar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à vinculação às DCN's; analisar os

projetos pedagógicos de cursos como estratégia para apoiar o processo de desenvolvimento de competências para o corpo docente e discente; investigar as concepções que os profissionais têm de educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e processos avaliativos, proporcionando a conscientização e intencionalidade às práticas educativas institucionais (Marinho-Araujo, 2009, p.188-189).

E, em relação ao perfil do estudante, o psicólogo escolar poderá se dedicar a promover discussões a respeito do desenvolvimento adulto e conduzir pesquisas que tracem o perfil discente. Essas atividades podem ser planejadas partindo do mapeamento dos aspectos sociodemográficos, familiares, socioeconômicos e das relações dos estudantes com o processo de formação e construção da cidadania. Além disso, esse profissional pode propor, juntamente com os coordenadores de curso e o corpo docente, estratégias para mapear o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes (Marinho-Araujo, 2015).

Na terceira parte do livro em análise, no capítulo intitulado “Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior”, Sampaio (2009) apresenta a experiência da Universidade Federal da Bahia acerca da implementação das políticas de ações afirmativas e o papel do psicólogo escolar diante dessa realidade de trabalho. De acordo com a autora, o plano de desenvolvimento institucional da UFBA assinalou, entre os princípios norteadores da missão dessa IES, a preocupação em manter “a igualdade de condições de acesso e permanência” e o “compromisso com a democracia e a justiça social” (p. 205). A partir deles é que a Universidade consolidou a política de ações afirmativas e de apoio social à comunidade estudantil.

Em seu capítulo, Sampaio (2009) refletiu sobre os avanços da UFBA no propósito de desenvolver ações institucionais voltadas para o suporte dos estudantes oriundos de classes econômicas menos favorecidas, com vistas a garantir a permanência e a conclusão do curso desses discentes. A autora destacou que “ações voltadas especialmente para a permanência

dos estudantes de origem popular não se restringem ao âmbito de ações de natureza socioeconômica, mas também de ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem os percursos desses estudantes” (p. 206). Partindo dessa compreensão, seria possível instituir um ambiente de integração aos saberes que esses discentes já apresentam.

Para que esse contexto fosse efetivamente de acolhimento, Sampaio (2009) pontuou que seria preciso construir espaços de “escuta, apoio e orientação” (p. 206). A autora defendeu uma proposta de intervenção para os psicólogos em exercício nas Universidades brasileiras.

Para além das preocupações já apresentadas acerca da implementação das ações afirmativas, Sampaio (2009) utilizou o argumento de que o ingresso do estudante no primeiro ano do nível superior de ensino pode ser o de maior dificuldade, pois os discentes estão mais vulneráveis ao fenômeno do fracasso ou abandono escolar (independente da origem ou condição social). Quando se considera a realidade dos que ingressaram por meio das ações afirmativas (reserva de vagas), para além da preocupação com os resultados acadêmicos, é preciso conhecer as expectativas trazidas por eles ao entrarem em contato com esse universo de formação que, por vezes, parecia tão distante do seu alcance.

A discussão conduzida por Sampaio (2009) envolveu a entrevista de duas estudantes que ingressaram por reserva de vagas na UFBA. Nas narrativas foram exploradas questões do “universo relacional, subjetivo e interacional de jovens estudantes” (p. 207), a fim de levantar indicadores futuros para o “desenho de políticas que privilegiam não apenas o ingresso, mas a convivência e a permanência com sucesso desses segmentos” (p. 207).

Nas falas dos entrevistados, Sampaio (2009) registrou as experiências anteriores à vida universitária, as dificuldades socioeconômicas que assolavam o futuro da graduação, diferenças de trajetória de vida com os demais alunos regulares do seu curso, os problemas de ser um “cotista” em uma estrutura de ensino “sucateada” e, ainda, a condição de dividir a

trajetória acadêmica com jornada de ser trabalhador. Diante desses relatos, a autora tomou como referência as contribuições de Coulon (2005) para esclarecer o papel da afiliação para os recém-chegados na universidade, cujo argumento central está nas “formas associativas que implicam proximidade, troca de experiências, diálogo no acesso e, mais recentemente, na permanência” (p. 217).

Para finalizar, Sampaio (2009) tece críticas quando ao acompanhamento do estudante estar voltado somente para as questões do desempenho acadêmico. Com base no modelo ecológico de convivência universitária (Coulon, 2005), a pesquisadora defende que no nível superior de ensino, o psicólogo pode acompanhar as experiências e as dificuldades dos estudantes, inclusive daqueles que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a fim de promover situações enriquecedoras de relações ao longo da trajetória acadêmica.

A seguir, na Tabela 2, serão apresentados e analisados os capítulos acerca da atuação da psicologia escolar na educação superior presentes no livro *Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública* (2014), organizado por Raquel Souza Lobo Guzzo. Na tabela, são descritos os títulos dos capítulos, a autoria e uma síntese analítica das respectivas produções.

Tabela 2

*Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar: Desafios e Bastidores na Educação Pública”*

	<b>Capítulos</b>	<b>Referências</b>	<b>Sínteses</b>
01	Psicologia Escolar na Educação Superior: Desafios e Potencialidades	Marinho-Araujo (2014)	Discute uma proposta ampliada para a atuação da psicologia escolar na educação superior, considerando o contexto da expansão e democratização deste nível de ensino; do perfil dos estudantes; e do sucesso acadêmico.

---

02	Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: Uma proposta de atuação	Bisinoto & Marinho-Araujo (2014)	Analisa possibilidades de atuação dos profissionais de Psicologia Escolar na Educação Superior, tanto em relação ao apoio à promoção das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes quanto à assessoria psicológica aos processos de ensino-aprendizagem e de gestão institucional.
----	--	----------------------------------	---

---

Em Guzzo (2014), os autores problematizaram as questões legais relacionadas à presença do psicólogo na escola, seja em âmbito nacional, regional ou municipal, além de pensarem sobre a leitura crítica da realidade na qual se insere o profissional. Discutiram, ainda, acerca da necessária atualização e desenvolvimento de competências teóricas, metodológicas e práticas para lidar com as demandas encontradas nos contextos escolares. Essa obra está subdividida em três eixos temáticos: (a) “O psicólogo na escola”; (b) “Possibilidades teóricas e de formação para novos profissionais do campo” e (c) “Desafios, enfrentamentos e indicadores para a psicologia escolar”. Os trabalhos que interessam a esta seção integram a terceira parte dessa produção acadêmica.

No capítulo intitulado “Psicologia Escolar na Educação Superior: Desafios e Potencialidades”, Marinho-Araujo (2014a) contextualizou as mudanças geradas com a política de expansão e de democratização do acesso ao nível superior de ensino no Brasil. A partir da imersão histórica e política em torno do nível superior de ensino para uma formação qualificada e comprometida socialmente, foi possível evidenciar o crescimento das oportunidades dessa oferta para muitos e o quanto as políticas educativas estão favoráveis para continuar promovendo a educação superior como porta de acesso ao desenvolvimento de uma nação.

Analisar a conjuntura sociopolítica da educação superior pode ser útil para demarcar de que maneira ela se reflete nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Partindo dessa compreensão, Marinho-Araujo (2014a) defende que esta análise também pode integrar “as ações desencadeadas pelo psicólogo escolar na mediação de um planejamento intencional para a construção de competentes trajetórias de formação profissional na educação superior” (p. 226).

A autora ainda assinalou que a presença do psicólogo escolar nas IES tem sido uma realidade cada vez mais constante, no entanto, com poucos registros de ações práticas que se distanciem do atendimento individualizado dos estudantes diante de problemas de adaptação ao contexto acadêmico ou com queixas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. O que ainda prevalece na educação superior são atuações profissionais de psicólogos voltadas para atividades “terapêuticas” ou “adaptativas” dos estudantes. Contrapondo-se a essa perspectiva, a pesquisadora defende que, na educação superior, o psicólogo escolar deve considerar as contradições alimentadas nesses espaços educativos para imprimir uma “atuação pautada na ética e na criticidade, com fundamentações teórico-conceituais que instrumentalizem a transformação social, a conscientização e o empoderamento dos diversos atores desse contexto no protagonismo coletivo das mudanças institucionais” (Marinho-Araujo, 2014a, p. 227).

O panorama mais recente da educação superior brasileira evidenciou importantes mudanças no perfil do estudante. Fruto dos resultados das políticas de expansão e democratização do acesso, as IES têm recebido discentes com o ingresso mais tardio, tanto no ensino presencial quanto à distância, que escolheram frequentar cursos noturnos e assumem a condição de estudante-trabalhador. Essa condição do “aluno novo” deve ser considerada pela psicologia escolar como um importante indicador de que não é mais sustentável uma

intervenção pautada única e exclusivamente no educando, tendo ele como a “variável de ajuste” ao longo da formação de nível superior (Marinho-Araujo, 2014a).

Ao resgatar a defesa do seu modelo para uma intervenção do psicólogo escolar com base nas três grandes dimensões: (a) “Gestão de políticas, programas e processos educacionais nas IES”; (b) “Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos” e (c) “Perfil do estudante” (Marinho-Araujo, 2009, p.188), a autora atribui a esse profissional a responsabilidade de, por meio da mediação dos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos, “se ocupar da formação humana e da construção de cidadania, considerando, para tal, questões subjetivas e contextuais, com desdobramentos coletivos e institucionais” (p. 232). Para finalizar, nessa produção, Marinho-Araujo (2014a) complementou sua proposta de intervenção descrevendo um conjunto de ações práticas, e pontuou que nesses espaços o foco da atuação deve mudar “do estudante para a instituição e seus processos, programas, sistemas; para as políticas de gestão e de avaliação” (p. 236).

Ainda na terceira parte do livro, tem-se o capítulo intitulado “Serviços de psicologia escolar na educação superior: uma proposta de ação”. Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) propõem uma atuação profissional nos serviços de psicologia em contextos universitários com base na perspectiva teórica da intervenção institucional do psicólogo escolar na educação superior, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2014a). Ao longo da produção, elas buscaram evidenciar as possibilidades de intervenção da psicologia escolar tanto em relação “ao apoio à promoção das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes quanto à assessoria psicológica aos processos de ensino-aprendizagem e de gestão institucional” (p. 278).

No levantamento inicial realizado por Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) foi registrada que a presença de serviços de apoio psicológico na educação superior teve sua origem nos Estados Unidos, em alguns países da Europa e, em caráter de expansão, no Brasil. Nessas

realidades, as práticas de aconselhamento ou atendimento individualizado aos estudantes apareceram como maior oferta. Por outro lado, foram identificadas algumas práticas distintas da abordagem hegemônica em psicologia escolar, tais como “planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas e análise de aspectos institucionais e docentes”; “apoio a programas inovadores de ensino”; “aumento da efetividade educacional, agindo, especialmente, junto aos professores”; “realização de pesquisas”; “assessoria ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 279).

Diante do contexto emergente que é a educação superior no Brasil e do conjunto alargado de práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nesses espaços, Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) propuseram a organização dos serviços de psicologia escolar na educação superior em seis eixos, a seguir: (a) “fundamentos teóricos e conceituais”; (b) “objetivos”; (c) “público-alvo”; (d) “recursos humanos”; (e) “funcionamento e organização” e (f) “atividades a serem desenvolvidas” (p. 281). As autoras destacam que essa proposta não tem interesse de validar um modelo universal de atuação profissional para todas as IES, mas de conceder uma estrutura norteadora do serviço que pode ser implantado no contexto universitário, a depender das especificidades e prioridades de cada instituição.

No que tange aos fundamentos teóricos e conceituais, Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) defendem a perspectiva histórico-cultural como principal referência para a intervenção na educação superior, pois a partir da concepção de desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, o psicólogo escolar terá condições de construir, intencionalmente, “espaços de diálogo, negociação e trocas intersubjetivas que são propulsoras de desenvolvimento” (p. 283). Em relação aos objetivos, estes serviços podem ser estruturados para promover o sucesso acadêmico; desenvolver pessoal e socialmente os discentes, os professores e os funcionários; adaptar e integrar novos estudantes; promover

orientação profissional; assessorar a gestão institucional; apoiar a equipe pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem, entre outros.

O público-alvo dos serviços de psicologia na educação superior envolve tanto os estudantes quanto os docentes e a equipe técnica, distanciando-se assim de uma intervenção restrita aos discentes. Quanto aos recursos humanos, é recomendável que sejam psicólogos com formação continuada na área de interface entre Psicologia e Educação, além de possuírem competências técnicas (conhecimento das teorias de desenvolvimento humano, por exemplo) e competências transversais (tais como lidar com situações de conflito, postura crítica, entre outras).

Em relação ao funcionamento e organização, Bisinoto e Marinho-Araujo (2014) ressaltaram a importância de os serviços adotarem uma cultura de reuniões periódicas com a equipe, ancoradas por diretrizes que prevejam tempo para estudos de casos, formação para os profissionais e assessorias em serviços oferecidos por profissionais ou pesquisadores da área. Quanto às atividades, as autoras sugeriram três dimensões interdependentes para auxiliar os psicólogos escolares na promoção dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e sucesso acadêmico: (a) “Gestão institucional”, que tem como objetivo assessorar e dar o suporte aos processos de gestão institucional; (b) “Gestão Acadêmica”, para prever o assessoramento às propostas e aos processos pedagógicos, dos cursos e práticas de ensino e (c) “Desenvolvimento do estudante”, direcionada para acompanhar e apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes (p. 287).

Partindo da compreensão de que a proposta de estruturação dos serviços de psicologia na educação superior pode servir de orientação para o trabalho desse profissional, as autoras reconhecem que se trata de um avanço da área diante das brechas e dilemas que o nível superior de ensino pode imprimir para a atuação profissional. Essa produção pode ser vista

como uma reflexão e provocação acerca das necessidades em se revisitar possíveis práticas já institucionalizadas e promover reconstruções das trajetórias do psicólogo escolar.

A seguir, na Tabela 3, serão apresentados e analisados os capítulos acerca da atuação da psicologia escolar na educação superior presentes no livro *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*, organizado por Maria Virgínia Dazzani e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2014). Na tabela, são descritos os títulos dos capítulos, a autoria e uma síntese analítica das respectivas produções.

Tabela 3

*Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais”*

	<b>Capítulos</b>	<b>Referências</b>	<b>Sínteses</b>
01	Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições para a educação superior	Feitosa & Marinho-Araujo (2016)	Apresenta possibilidades da atuação da psicologia escolar na educação superior no contexto da educação profissional e tecnológica.
02	O Psicólogo Escolar na Educação Superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil	Matos, Santos & Dazzani (2016)	Discute os problemas no acesso ao ensino superior e a psicologia escolar na Assistência Estudantil.
03	Permanência de Estudantes em Cursos de Licenciatura do IFBA: Da teoria da afiliação à psicologia positiva	Carvalho, Santos & Sampaio (2016)	Apresenta os significados do ensino superior para os estudantes e suas estratégias utilizadas para permanecer no curso à luz da teoria da afiliação e da psicologia positiva.

Com produções que abrangem as contribuições da psicologia escolar na educação superior, este livro do GT da Psicologia Escolar/Educacional organizado por Maria Virgínia Dazzani e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2016), dispõem de estudos, pesquisas e intervenções acerca do trabalho do psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica, pensadas

para os diversos níveis e modalidades de ensino da educação no Brasil. Esta obra está subdividida em quatro partes: (a) “Formação e atuação em psicologia escolar crítica”; (b) “Psicologia escolar e formação profissional: ensino superior e profissionalizante”; (c) “Ampliando perspectivas e compromissos de atuação”; e (d) “O psicólogo escolar e novas demandas”.

No eixo “Psicologia escolar e formação profissional: ensino superior e profissionalizante” tem-se a produção de Feitosa e Marinho-Araujo (2016) abrindo a seção temática com o objetivo de elencar as mudanças na política da educação profissional e tecnológica, em especial com a reestruturação da educação superior, além de apresentar argumentos que evidenciem as possibilidades da atuação do psicólogo escolar nesse cenário. Este capítulo inaugurou a primeira publicação sobre a temática da intervenção em psicologia escolar no nível superior de ensino profissionalizante no GT da Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP.

Feitosa e Marinho-Araujo (2016) apresentam a psicologia escolar crítica, fundamentada na perspectiva histórico-cultural, como referencial teórico para esclarecer o papel ativo do psicólogo escolar diante das demandas sociais e institucionais presentes no contexto educativo. A proposta da intervenção institucional, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2014) ao defender o trabalho da psicologia escolar em ações coletivas mediadoras de estratégias formativas e promoção de possibilidades de aprendizagens dos sujeitos, é considerada como uma importante orientação teórico-metodológica para iniciar as primeiras reflexões sobre a atuação profissional no nível superior de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica.

Diante do novo contexto da educação superior nos Institutos Federais para a psicologia escolar, Feitosa e Marinho-Araujo (2016) ponderam que a intervenção institucional é uma tentativa para mobilizar discussões teórico-metodológicas acerca das práticas de psicólogos

escolares nesses espaços educativos. Ao final do capítulo, as autoras sugerem a continuidade de interlocuções teóricas, pesquisas e relatos de experiências profissionais que ressaltem as peculiaridades do nível superior de ensino de cariz profissionalizante e que se construa uma atuação crítica e reconhecida nos Institutos Federais.

Ainda na segunda parte do livro, no capítulo intitulado “O psicólogo escolar na educação superior: promovendo um olhar ampliado sobre a assistência estudantil”, Matos, Barbosa, Santos e Dazzani (2016) apresentam as políticas de acesso, ingresso e permanência dos estudantes no ensino superior como importantes dimensões a serem consideradas e criticamente refletidas como campo de atuação da psicologia escolar. As pesquisadoras reconhecem que, nas Instituições de Ensino Superior, as mudanças trazidas pela expansão e democratização do acesso introduziram novas reflexões sobre a realidade estudantil, para além das metas quantitativas, como as preocupações com as condições de formação e promoção de bem-estar nos espaços acadêmicos.

Nessas condições, Matos et al. (2016) apontam que temáticas voltadas para “a estruturação de projetos curriculares, a formação do corpo docente, os processos de avaliação, a adequação das instalações físicas e as concepções sobre inclusão e permanência, com dignidade, dos estudantes durante a realização de respectivos cursos” (p. 116) são de interesse para atuação do psicólogo escolar na educação superior. Essas dimensões podem ser identificadas no escopo das políticas de assistência estudantil das Universidades públicas brasileiras.

A obra supracitada considera a assistência estudantil como uma importante medida das universidades brasileiras em tentar traduzir o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES<sup>1</sup> (MEC, 2010) para ações efetivas de uma educação inclusiva e desenvolvimento integral dos estudantes. Considerando que a educação superior ainda é vista como um

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma política do Ministério da Educação que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes vulneráveis na educação superior pública federal (MEC, 2010).

contexto emergente e que pensar a assistência estudantil também pode ser o reflexo dessa novidade para o psicólogo escolar, as autoras procuram suporte na literatura acadêmica para melhor esclarecer sobre a atuação profissional nesses espaços.

No levantamento inicial das produções do psicólogo escolar na educação superior, Matos et al. (2016) apontam as contribuições da intervenção institucional elaboradas por Marinho-Araujo (2009) e Bisinoto e Marinho-Araujo (2014). Na assistência estudantil, destacam experiências desse profissional que versam sobre o acompanhamento de estudantes recém-chegados na universidade, a importância da atuação em equipes multi e interdisciplinares, o suporte aos estudantes residentes em moradias universitárias, a tentativa de mudança de concepção de práticas “assistencialistas” e, ainda, a formação de professores, em especial no tocante às relações entre professores universitários e estudantes.

Diante dessas possibilidades, as autoras refletem que não é suficiente discutir as políticas de assistência estudantil no âmbito das condições materiais e/ou econômicas dos estudantes. Essa perspectiva, se assim for mantida, reduz a concepção da educação inclusiva e mantém o foco na condição do “jovem pobre”. Na perspectiva de Matos et al. (2016), cabe ao psicólogo escolar, nessa dimensão da atuação, “defender um olhar ampliado sobre a Assistência Estudantil, pois, ao fazer isso, estará, também, promovendo uma concepção de sujeito integral e afirmando o direito social, de todo estudante, de ser assistido” (p. 124).

Ainda na concepção da assistência estudantil, mais especificamente diante de ações voltadas para a política de permanência dos estudantes na educação superior, no capítulo intitulado *Permanência de estudantes em cursos de licenciatura do IFBA: da teoria da afiliação à psicologia positiva*, Carvalho, Santos e Sampaio (2016) discutem inicialmente o impacto da evasão, reconhecendo o fenômeno como multicausal, e a possibilidade do acompanhamento da trajetória acadêmica dos discentes nesse contexto. As autoras partem de experiências favorecedoras da permanência do estudante no curso, a fim de identificar quais

foram as estratégias utilizadas por essas realidades acadêmicas. Com base na teoria da afiliação (Coulon, 1995) e na psicologia positiva, destacam as contribuições do psicólogo para garantir o bem-estar psicossocial dos estudantes.

No tocante ao processo de afiliação à vida universitária, Carvalho, Santos e Sampaio (2016) destacam as contribuições de Coulon (1995) para explicar a transição do estudante para a educação superior. Nesse percurso, o estudante depara-se com o “estranhamento” (novo contexto educacional e até então desconhecido), depois com o “tempo da aprendizagem” (repleto de adaptações e ajustes) e, por fim, com o “tempo da afiliação” (quando o estudante se reconhece universitário). Nessa perspectiva, o acompanhamento da trajetória do estudante destina-se para garantir sua integração intelectual e institucional. Para que essa ação se efetive, à luz das contribuições da psicologia positiva (Paludo & Koller, 2007), o psicólogo deve considerar a “experiência subjetiva; as características individuais – forças pessoais e virtudes – e as instituições e comunidades” (p. 134).

Após essa contextualização teórica, Carvalho et al. (2016) apresentam o percurso da investigação conduzida junto aos estudantes de licenciatura dos cursos de Computação e Matemática do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Os participantes estavam cursando os últimos anos da graduação e foram convidados a participarem de uma entrevista com os seguintes temas: (a) “significado da educação superior”; (b) “afiliação institucional e intelectual”; (c) “vínculos estabelecidos pelos entrevistados com outros atores educacionais”; (d) “questões financeiras que podem impactar o processo de afiliação”. Essas questões foram pensadas para levantar os indicadores das estratégias de permanência dos estudantes nas licenciaturas.

Os resultados apontaram que havia uma dissonância entre a expectativa e a realidade em cursar a educação superior. Os estudantes relataram que a formação superior por vezes parecia possível apenas para quem tinha melhores condições financeiras; desconheciam a

possibilidade de aprofundar conhecimentos para além da área específica do curso; escolheram o curso para garantir o diploma e ter uma melhor colocação profissional. Em nenhuma das falas foi mencionado o interesse pela formação de professores.

Quanto à estrutura universitária oferecida, os graduandos demonstraram dificuldades em fazer uso dos espaços que, muitas das vezes, estavam logisticamente afastados ou subutilizados. Os participantes afirmaram em alguns momentos ter bom relacionamento com os demais atores da comunidade acadêmica, enquanto tinham, por outro lado, maiores dificuldades de se relacionar quando se tratava de colegas de sala. Eles evidenciaram também os desafios em conciliar a vida de estudante-trabalhador: um dos participantes reconheceu que foi preciso trocar de emprego por um estágio para acompanhar o curso e outro afirmou que teve queda no rendimento acadêmico por continuar trabalhando ao longo da graduação. Todos relataram incentivo familiar para continuarem os estudos.

Diante dos resultados, as autoras consideraram que boa parte das estratégias de garantia à permanência dos estudantes parte de iniciativas próprias desses discentes. Assinalaram também a ausência de ações e políticas efetivas que garantam as condições para que os acadêmicos continuem a jornada da formação. Como sugestão, as autoras acreditam que intervenções que possam atuar em observância a realidade desses universitários são fundamentais para apoiá-los em sua trajetória e na conclusão com êxito dos seus estudos.

A seguir, na Tabela 4, serão apresentados e analisados os capítulos acerca da atuação da psicologia escolar na educação superior presentes no livro *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (2018), organizado por Vera Lúcia Trevisan de Souza, Fabíola de Souza Braz Aquino, Raquel Souza Lobo Guzzo e Claisy Maria Marinho-Araujo. Na tabela, é descrito o título do capítulo, a autoria e uma síntese analítica da produção.

Tabela 4

*Capítulos Referentes à Atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior Publicados no Livro “Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas”*

<b>Capítulo</b>	<b>Referência</b>	<b>Síntese</b>
01	Estudantes Negros na Universidade: O que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso? Teixeira, Gomes & Dazzani (2018)	Questiona o papel da Psicologia Escolar/Educacional no que tange a inclusão de estudantes negros na educação superior, buscando elencar contribuições para o desenvolvimento psicossocial desses estudantes.

Apresentando a opção pelo fortalecimento de resistências teóricas, práticas e políticas contra injustiças e desigualdades nos diversos contextos do campo educacional, incluindo produções que somam contribuições da psicologia escolar na educação superior, esta produção do GT da Psicologia Escolar/Educacional é composta de estudos, pesquisas e intervenções acerca do trabalho do psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica, subdividida em três segmentos: (a) “Propostas Teóricas-metodológicas”; (b) “Experiências de Formação e Prática Emancipatórias”; e (c) “Psicologia Escolar e Demandas Contemporâneas”.

Na parte “Psicologia Escolar e Demandas Contemporâneas”, tem-se a produção de Teixeira, Gomes & Dazzani (2018) abrindo a seção temática, com o objetivo de questionar o papel da psicologia escolar/educacional no que tange à inclusão étnico-racial na educação superior, além de elencar possíveis contribuições do psicólogo escolar para o desenvolvimento psicossocial do estudante negro na universidade. Este capítulo integrou a primeira publicação sobre a psicologia escolar e estudantes negros no ensino superior do GT da Psicologia Escolar/Educacional da ANPEPP.

Teixeira, Gomes e Dazzani (2018) apresentam o contexto da psicologia brasileira e das relações raciais, explicitando as contribuições da psicologia para a hierarquização entre os

grupos sociais. Além disso, apontam que os conhecimentos psicológicos foram utilizados para controlar e categorizar as populações a partir de indicadores raciais e culturais que ignoravam os marcadores de desigualdade entre os grupos sociais e étnico-raciais.

Os autores destacam pioneiras contribuições críticas à temática étnico-racial no âmbito da psicologia brasileira que foram contra as perspectivas de inferiorização dos negros e alertavam para as consequências negativas da institucionalização do racismo científico, como os estudos de Dante Moreira Leite, Virgínia Bicudo e Neuza Santos Souza (Teixeira et al, 2018). As questões de identidade nacional, concepção de branqueamento e democracia racial foram discutidos por Dante Moreira Leite, enquanto as atitudes sociais racistas e as estratégias de enfrentamento do preconceito racial utilizada por negros foram estudadas pela psicanalista Virgínia Bicudo; o não lugar social e o processo de autonegação do negro foram investigados por Neuza Santos Souza (1983). Além dos estudos desses pioneiros, Teixeira et al. (2018) apontam revisões bibliográficas e temáticas estudadas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que criminaliza o ato de racismo no Brasil. Temas como branquitude, branquidade e branquemaneto; o processo de construção da identidade racial do negro e a produção de uma identidade positiva; racismo institucional; e o ingresso e permanência de estudantes negros na educação superior são abordados na mencionada pesquisa.

Por fim, os autores apresentam materializações de ações do psicólogo escolar na Universidade, direcionadas ao desenvolvimento do estudante negro, que não se reduzam a práticas de caráter individualizantes, considerando os aspectos sociais, culturais e históricos presentes nas dinâmicas institucionais da educação superior. Também apontam possibilidades como a participação na discussão dos currículos dos cursos de graduação, que muitas vezes desconsideram a realidade em que a universidade se encontra; no contexto de ensino e aprendizagem ofertados aos estudantes, como a formação do corpo docente; e no

acompanhamento da vivência dos estudantes negros na universidade objetivando o seu desenvolvimento (Teixeira et al, 2018).

A partir da síntese das produções acadêmicas dos livros do GT de Psicologia Escolar da Anpepp, que versam sobre a atuação da psicologia escolar na educação superior, pode-se considerar que as políticas de democratização do acesso, de assistência estudantil, de ações afirmativas, bem como, as mudanças implementadas no contexto da educação profissional e tecnológica são importantes dimensões que precisam ser consideradas pela psicologia escolar. Com a apresentação dos capítulos, foi possível constatar que em todas as produções comparece o entendimento de que a ampliação da atuação do psicólogo pode e deve favorecer processos de desenvolvimento humano que, para além do foco no estudante, precisam estar coadunados com uma formação acadêmica qualificada que abarque muitos no país.

O esforço dos pesquisadores e, conseqüentemente, do GT de Psicologia Escolar/Educacional ao conduzir discussões nesses eixos temáticos contribuiu para a elevação do debate e do compromisso político da área em ampliar o conjunto de ações práticas para uma atuação profissional crítica voltada para as transformações sociais. As produções do GT têm sinalizado para a necessidade de se pensar criticamente a atuação do psicólogo escolar e refletir sobre o contexto diversificado na educação superior. Essas produções teóricas permitem, assim, conhecer os papéis, ações e possibilidades profissionais a serem desenvolvidos pela psicologia escolar, relacionando-as às suas práticas e contextos, de forma a refletir sobre as concepções e metodologias de trabalho desenvolvidas por estes profissionais neste nível de ensino.

Acredita-se que essas contribuições teóricas e empíricas precisam ser revisitadas nos mais diferentes contextos de IES do país, envolvendo o maior número possível de psicólogos escolares atuantes nesses espaços, a fim de mapear o que se tem produzido e realizado em nome da psicologia escolar crítica no nível superior de ensino. Além disso, espera-se que a

continuidade dos estudos nessa temática também possa abordar em que medida as propostas teórico-metodológicas mais utilizadas nessas realidades estão devidamente instrumentalizando as práticas desses profissionais. Em seguida, serão apresentadas as produções envolvendo essa temática nos artigos nacionais.

### **Estudos Em Bases de Dados Acerca da Atuação da Psicologia Escolar no Contexto Da Educação Superior No Brasil**

No intuito de caracterizar a atuação da psicologia escolar na educação superior brasileira, a partir dos estudos científicos já publicados nos periódicos nacionais, no período de 2008 a 2018, foram realizadas buscas nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online - Brasil (SciELO); Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e Google Acadêmico.

Para a realização do levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: “psicologia”, “psicologia escolar”, “psicologia educacional” e “educação superior”. As combinações dos descritores “psicologia escolar e educação superior” e “psicologia educacional e educação superior” foram utilizadas para facilitar no refinamento da investigação. Para a seleção das produções foram considerados os artigos cujo título, resumo e/ou palavras-chave apresentassem um ou mais dos referidos descritores.

A partir desse procedimento, foram selecionados 48 artigos; para análise, foram desconsiderados os artigos em que não focalizavam a educação superior a partir da psicologia escolar, bem como as produções em periódicos estrangeiros, devido ao interesse do panorama estar na análise exclusiva das produções nacionais sobre a temática, excluindo-se, assim, 41 artigos. Na sequência, as referências foram organizados de acordo com autor, ano de publicação, título e síntese da produção.

Embora essas produções possam contribuir para a intervenção da psicologia escolar, para os objetivos deste levantamento, que considerou a atuação especificamente no nível superior, foram analisadas as 07 produções referentes às práticas/atuação de psicólogos escolares no contexto da educação superior no Brasil, considerando as reflexões teóricas, os objetivos e as contribuições para a psicologia escolar nesse contexto. A seguir, na Tabela 5, são apresentadas as informações desses estudos e, posteriormente, são descritos e analisados os resultados envolvendo a psicologia escolar na educação superior.

Tabela 5

*Informações dos Estudos Brasileiros de Psicologia Escolar na Educação Superior (2008-2018)*

<b>Referências</b>	<b>Título</b>	<b>Sínteses</b>
Sampaio (2010)	A Psicologia na educação superior: ausências e percalços.	Analisa artigos que contribuem na hegemonia de intervenções adaptacionistas e individualizantes do psicólogo na educação superior com o ingresso de novos perfis de estudantes através das políticas de ações afirmativas .
Bisinoto & Marinho-Araujo (2011)	Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal.	Realiza um mapeamento das IES do Distrito Federal com psicólogos escolares e analisa o trabalho desenvolvido por esses profissionais, enfatizando ações preventivas, institucionais e mais abrangentes na educação superior.
Zavadski & Facci (2012)	A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação de professores.	Apresenta uma proposta de intervenção da Psicologia Escolar na formação de professores.
Caixeta & Sousa (2013)	Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar.	Apresenta uma sistematização de um Programa de Responsabilidade Social para a educação superior.
Bisinoto & Marinho-Araujo (2015)	Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil	Mapeia os Serviços de Psicologia das Instituições de Educação Superior brasileiras e o trabalho realizado pelos psicólogos escolares, demonstrando avanços importantes, que ultrapassam

		as práticas conservadoras deste profissional.
Marinho-Araujo (2016)	Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior.	Apresenta um modelo para atuação da psicologia escolar na educação superior, baseada em cinco eixos, destacando a intervenção institucional e coletiva desse profissional voltada para conscientização e empoderamento dos atores institucionais.
Feitosa & Marinho-Araujo (2018)	O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar	Caracteriza a atuação de psicólogos escolares em um Instituto Federal, evidenciando os aspectos da formação, das concepções e da atuação desses profissionais; discute as aproximações dessas práticas à perspectiva da Psicologia Escolar Crítica.

Mediante a análise das produções já publicadas nos periódicos nacionais, no período de 2008 a 2018, e consoantes aos objetivos desse levantamento que visava verificar as contribuições às práticas ou atuação da psicologia escolar na educação superior brasileira, tem-se a produção de Sampaio (2010), em que a autora destaca o novo contexto da educação superior apresentado à psicologia escolar, com a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas, quilombolas e estudantes egressos de escola pública. Nesse cenário de políticas de ações afirmativas, Sampaio (2010) critica as práticas da psicologia nesse nível de ensino a partir da perspectiva adaptacionista e que considera apenas o desempenho do estudante, não os seus diversos aspectos da experiência universitária, como as relações com professores, atores institucionais e demais pares.

Nesse sentido, a autora chama atenção para uma psicologia escolar que considere as condições diversas da educação superior e uma atuação criativa frente aos novos estudantes, principalmente nos anos iniciais. As discussões levantadas por Sampaio (2010) evidenciavam a emergência do deslocamento das formas tradicionais de atuação da psicologia na educação para encontrar, nos estudantes e atores institucionais, as possíveis necessidades e as formas de outro fazer da psicologia, diferenciando do modelo tradicional criticado.

No que diz respeito à atuação da psicologia escolar diferenciada na educação superior, Bisinoto e Marinho-Araujo (2011a) elaboraram uma pesquisa sobre a intervenção da psicologia escolar na educação superior do Distrito Federal. No estudo, as autoras realizaram um mapeamento dos Serviços de Psicologia Escolar e das práticas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Na investigação foram incluídas oito IES que contavam com o profissional da psicologia escolar e que forneciam tal informação no site da instituição. As autoras evidenciaram que os Serviços de Psicologia Escolar ofertavam práticas direcionadas ao atendimento psicológico; apoio ao processo de ensino-aprendizagem, pedagógico e psicopedagógico; promoção do desenvolvimento pessoal e profissional; orientação profissional; orientações sobre necessidades especiais; avaliação institucional; acolhimento a alunos; acompanhamento aos egressos e processo seletivo. A partir das práticas evidenciadas no estudo, as autoras destacaram o processo de revisão das ações já consolidadas e de aproximação com outras reconhecidas como emergentes nestes espaços formativos.

No que tange à identificação do panorama da atuação do psicólogo escolar nas IES, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) ainda ampliaram o mapeamento com o objetivo de investigar o perfil das instituições que disponibilizavam dos Serviços de Psicologia Escolar. Além disso, caracterizaram esses Serviços e as atividades desenvolvidas pela psicologia escolar em nível nacional. Para tanto, foi enviado um questionário eletrônico aos representantes e/ou aos psicólogos escolares das IES do país apontadas pelo Censo da Educação Superior de 2009 (INEP, 2010). Foram convidadas a participar do estudo 2.314 IES brasileiras; deste quantitativo, 109 responderam ao questionário para participação na pesquisa.

Das IES respondentes, 79,8% (70), afirmaram que tinham os Serviços de Psicologia em funcionamento. Segundo Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), essa informação representou

uma mudança, evidenciando a expansão da presença do psicólogo escolar no nível superior de ensino.

No que diz respeito às práticas desenvolvidas pela psicologia escolar, Bisinoto e Marinho-Araujo (2015) evidenciaram que os atendimentos aos alunos e encaminhamentos dos discentes para serviços externos à comunidade acadêmica são os mais ofertados nos Serviços de Psicologia. As intervenções com docentes e funcionários, as ações de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educativas, o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem e o suporte aos coordenadores de cursos foram também relatadas como práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares nas IES. Cabe ressaltar que, no estudo, o atendimento psicoterapêutico compareceu como uma das atividades menos referidas pelos psicólogos, diferenciando-se de outras produções acadêmicas na área que sinalizavam essa ação como uma das principais referências do que se denominou o modelo clínico-terapêutico da psicologia escolar.

Os estudos realizados por Bisinoto e Marinho-Araujo (2011a, 2015) foram construídos, inicialmente, sob duas dimensões de análise: (a) o panorama da atuação do psicólogo escolar na educação superior; e (b) a atuação do psicólogo escolar nos Serviços de Psicologia nas IES brasileiras. As autoras evidenciaram os avanços no campo de produção de conhecimento e da atuação da psicologia escolar no nível superior de ensino do país, além de destacarem o reconhecimento dessa atuação profissional em espaços acadêmicos privados.

Em ambas produções acadêmicas foram evidenciadas a ocorrência de práticas envolvendo os diferentes atores educativos (docentes e coordenadores de curso). Por meio desses registros, pode-se depreender que houve mudanças de interesses em alguns Serviços de Psicologia, visando romper com o modelo clínico-terapêutico, historicamente criticado pela área e, ainda, permanecer atento aos processos de mediação psicológica capazes de lidar com o pluralismo das trajetórias da comunidade acadêmica.

Diante das contribuições de Bisinoto e Marinho-Araujo (2011a, 2015), o mapeamento da atuação do psicólogo escolar nas IES aponta para um contexto profícuo para o investimento na intervenção institucional da psicologia escolar na educação superior, elaborada por Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016a). Esse modelo de intervenção é entendido como uma proposta teórico-metodológica capaz de proporcionar aos psicólogos escolares no superior de ensino o desenvolvimento de práticas coerentes e intencionais no contexto nível escolar, imprimindo um caráter crítico, criativo e implicado socialmente, mediante ações a todos os sujeitos que compartilham os espaços educacionais (Marinho-Araujo, 2014b).

Em relação às possibilidades de intervenção da psicologia escolar junto à formação de professores no nível superior de ensino, Zavadski e Facci (2012) propuseram um estudo sobre as contribuições da psicologia escolar para auxiliar os docentes quanto à compreensão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem de adultos. As autoras entrevistaram vinte professores, com questões que investigavam as concepções desses participantes acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e, ainda, do trabalho do psicólogo escolar.

Para as autoras, as possibilidades de atuação da psicologia escolar na educação superior têm destaque nas ações práticas de formação de professores, em especial, no tocante aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Zavadski e Facci (2012) compreendem que essa intervenção pode contribuir para que o professor entenda que seu trabalho está voltado para o processo de humanização dos alunos.

Quanto às possibilidades de atuação da psicologia escolar em relação às inovações na atuação do psicólogo escolar no contexto de uma IES, o estudo delineado por Caixeta e Sousa (2013) apresentou a sistematização de um Programa de Responsabilidade Social para a educação superior. Nesse estudo, as pesquisadoras definiram responsabilidade social por um conjunto de ações, devidamente planejadas e organizadas coletivamente, em favor do bem-

estar e solidariedade de uma comunidade, de mudanças nas rotinas institucionais e de práticas de sustentabilidade em um contexto universitário.

A investigação de Caixeta e Sousa (2013) apontou que existem cenários institucionais abertos para a proposição de práticas ampliadas em psicologia escolar. No entanto, entende-se que para integrar o cerne da intervenção profissional na educação superior é preciso considerar sua inserção na política institucional. Evidenciar o trabalho do psicólogo escolar em projetos, mesmo envolvendo os mais diferentes atores educativos, ainda não é o suficiente para destacar o papel de mediador, ativo e inserido cotidianamente no contexto institucional que deve assumir esse profissional diante das circunstâncias coletivas, das relações intersubjetivas e dos processos de desenvolvimento humano dos atores educativos. O projeto de ações proposto pelas autoras não institucionaliza, a médio e longo prazo, as continuidades de espaços educativos democráticos, justos e solidários frente ao caráter temporário atribuído à atuação da psicologia escolar na educação superior.

Considerando a inserção do profissional da psicologia escolar na política institucional, Marinho-Araujo (2016a) propõe um modelo de atuação baseada em cinco eixos principais: a) Mapeamento Institucional; b) Escuta Psicológica; c) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais; d) Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos; e) Perfil do Estudante. Para tanto, a autora realiza um levantamento da literatura para evidenciar a relevância científica e profissional da reflexão, da pesquisa e da proposição de formas inovadoras de intervenções psicológicas nesse campo de ensino, sendo desvinculadas da patologização e da psicologização individual.

Nessa produção, o modelo de atuação proposto é fundamentado na Psicologia Crítica (Martín-Baró, 1996; Parker, 2007) e nos aportes epistemológicos e teóricos da Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano (Vygotsky, 1926/1999, 1926/2003, 1931/2012). Como contribuição para a prática do psicólogo, a autora revisa e amplia a sua

proposição de atuação teórica-interventiva apresentada em Marinho-Araujo, 2009, 2014a. Nessa posposta, há a inclusão do eixo: “mapeamento institucional” como momento essencial de inserção do psicólogo escolar na política institucional. O mapeamento se configura como uma análise contextualizada dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e geográficos que transversalizam o cotidiano educacional e que fornece subsídio ao trabalho do psicólogo escolar. Diferentemente do uso de um instrumento fechado, de caráter operacional, essa dimensão metodológica se fundamenta em uma perspectiva histórica pela qual os registros do que ocorre nos contextos educativos são frutos de um conjunto de fatos, circunstâncias, relações, contradições, potencialidades e construções subjetivas que constituem a formação de um coletivo institucional, constituindo-se em um conjunto de ações que subsidia a prática do psicólogo escolar na intervenção institucional.

Outro eixo incluído pela autora nessa nova versão do seu modelo é “escuta psicológica”. Marinho-Araujo (2016a) considera a escuta psicológica como uma competência técnica e prática do psicólogo para compreender os aspectos intersubjetivos presentes nos processos relacionais do contexto escolar; é uma ação que exige do profissional uma capacidade para ouvir, de forma sensível e subsidiada pelo conhecimento da psicologia, o que ocorre nesse ambiente, que não está sempre visível ou claro diante das situações ou acontecimentos do cotidiano escolar. Além disso, a autora reconhece tal competência como uma oportunidade para identificar as contradições, as queixas, as potencialidades e “brechas” para as intervenções do psicólogo escolar.

Vale ressaltar que a escuta psicológica, defendida por Marinho-Araujo (2016a), não é entendida como aquela prevista no modelo clínico, terapêutico, mas está voltada para uma percepção diferenciada acerca das ações institucionais e coletivas que regem o psicólogo escolar na intervenção institucional. É uma capacidade de perceber e compreender o contexto

relacional que envolve a atuação do profissional, bem como, daqueles que compartilham as rotinas, atividades e situações do cotidiano escolar.

Nesse eixo, além do psicólogo escolar ocupar a posição de ouvir e compreender a singularidade das demandas é oportunizado o questionamento e investigação das mesmas (Marinho-Araujo, 2016a). A autora defende que seja necessário “ouvir, ver, sentir, viver indicadores objetivos, subjetivos, simbólicos do amálgama dialético entre o psíquico e o social” (p.206). Nessa concepção acerca da escuta psicológica, os espaços educativos para a intervenção do psicólogo podem constituir-se tanto por situações emergenciais no cotidiano escolar, quanto em atividades planejadas de forma intencional por este profissional, tais como reuniões com a equipe escolar, alunos ou familiares, estudos de casos, rodas de conversa, além de outras ações e outros contextos institucionais.

No eixo “Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES”, coadunando-se com intervenções mais amplas, pautadas em ações coletivas e relacionais, Marinho-Araujo (2016a) destaca que o psicólogo escolar pode assessorar ações que estejam ligadas à gestão institucional, que envolvem “: participação na elaboração e revisão do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI); 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” (p. 207).

Em relação ao eixo “Propostas Pedagógicas e funcionamento de cursos”, Marinho-Araújo (2016a) 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.

No último eixo, do “Perfil do estudante”, Marinho-Araújo (2016a) propõe 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 sociodemográficos, 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 ocorre o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes.

Além de apresentar o modelo de atuação, a autora enfatiza que a intervenção do psicólogo escolar na educação superior deve estar voltada, nesse tempo e espaço de formação pessoal e profissional, para a construção e consolidação de princípios, compromissos e responsabilidades transformados coletivamente a partir das vivências e aprendizagens de todos os atores na educação superior (estudantes, docentes, coordenadores, gestores). Neste sentido, Marinho-Araújo (2016a) defende que a psicologia escolar deve ter, na educação superior, “a função de orientar e alavancar formas coletivas comprometidas com a qualidade dessa formação, visando o desenvolvimento da cidadania com responsabilidade, competências e consciência” (p.209).

Relacionada à inserção institucional, a partir da atuação da psicologia escolar defendida por Marinho-Araújo (2009, 2014b, 2016a), tem-se a produção acadêmica de Feitosa & Marinho-Araújo (2018). As autoras caracterizam a atuação de psicólogos escolares

em um Instituto Federal da região Centro-Oeste, evidenciando os aspectos da formação, das concepções e da atuação desses profissionais e discutem as aproximações dessas práticas à perspectiva da Psicologia Escolar Crítica. Para tanto, foram entrevistados onze psicólogos escolares; todos os participantes declararam atuar em setores responsáveis pelo desenvolvimento de atividades vinculadas ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem dos discentes e em parceria, majoritariamente, com os profissionais da Pedagogia. Os eixos temáticos das entrevistas para identificar as frentes de trabalho adotadas pelos profissionais e os diálogos estabelecidos com a formação e concepções a respeito da psicologia escolar, foram: (a) formação do profissional; (b) concepções sobre psicologia escolar; e (c) atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Nos relatos dos psicólogos, Feitosa e Marinho-Araujo (2018) identificaram uma predominância dos aspectos generalistas em sua formação inicial, com embrionárias interlocuções com a Psicologia Escolar. A busca pela formação continuada desses profissionais esteve motivada, quase que majoritariamente, pelo contato com as demandas escolares constituídas em seus espaços de atuação no Instituto Federal.

Os resultados do estudo das autoras apontaram que, mesmo que esses profissionais tenham demonstrado preocupação com a prática clínica e individualizante de sua atuação, muitos ainda apresentam dificuldades em propor ações fundamentadas nos processos de desenvolvimento humano para toda a comunidade acadêmica. A necessidade em ressignificar a escuta psicológica ou implementar propostas de trabalho que ampliem o espectro da sua intervenção no contexto do ensino profissionalizante foi destacada pelas autoras.

Diante da análise destes trabalhos, percebe-se que as produções apresentaram destaques importantes ao retratarem a atuação em psicologia escolar para além de uma intervenção de caráter psicoterapêutico junto aos estudantes. Além disso, apontaram para a

importância de promover espaços democráticos para a trajetória acadêmica dos educandos (Caixeta & Sousa, 2013; Sampaio, 2010) e para a diversidade de ações práticas que podem ser desenvolvidas pelos psicólogos escolares no contexto das IES (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, 2015; Zavadski & Facci, 2012; Marinho-Araujo, 2016a; Feitosa & Marinho-Araujo, 2018), assim, reforçando o argumento de que é possível investir na atuação profissional da psicologia escolar com base na proposta da intervenção institucional (Marinho-Araujo, 2009, 2014a, 2014b). A seguir, será apresentado um breve panorama de investigações da psicologia escolar no contexto internacional.

### **Psicologia Escolar no Cenário Internacional**

No intuito de conhecer o panorama internacional acerca da psicologia escolar pelo mundo, realizou-se um levantamento das produções acadêmicas referente à atuação e formação dos psicólogos nos contextos educativos, bem como, quanto às atividades desenvolvidas por esses profissionais ao redor do mundo. No ano de 2003, Oakland (2003) indicou que existiam serviços de Psicologia Escolar de forma institucionalizada em aproximadamente 30 países. Os resultados desse estudo foram atualizados e ampliados a partir de uma pesquisa realizada por Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone e Stewart (2008), junto aos 192 Estados Membros das Nações Unidas. Os autores descobriram que desses 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. Entre 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 et al, 2008).

Em relação ao desenvolvimento da psicologia escolar no mundo, Reschly (2003) aponta que o crescimento vivenciado nos últimos 40 anos se deve 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).

A histórica vinculação da psicologia escolar com a medicina 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 et al, 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 et al, 2008, p. 540). Esse fato contribui 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, pesquisadores da área, dos estudantes e da sociedade.

Sobre as contribuições da psicologia escolar no desenvolvimento e na organização do sistema educacional, Beatón (2009) tratou do cenário da área em Cuba. Nesse estudo, a psicologia escolar demonstrou sua relevância para potencializar o desenvolvimento da educação infantil, pois as práticas desenvolvidas pelo profissional da área eram destinadas para se pensar ações de desenvolvimento em uma perspectiva ampliada, envolvendo os alunos, professores, familiares e a comunidade, diferindo da concepção individualizante reproduzida historicamente pela área.

Para conhecer as diferentes práticas profissionais dos psicólogos escolares de Portugal, Mendes, Lasser, Abreu-Lima, & Almeida (2016) estudaram uma amostra de 446 participantes, na qual três perfis distintos foram classificados: um grupo orientado para trabalhar prioritariamente com os estudantes, um grupo que trabalha de forma semelhante com os adultos e alunos, e um grupo que concentra atenção e atuação profissional nos adultos. Como principais fatores para a variedade das práticas da psicologia escolar no país, os autores apontaram a proporção de psicólogos escolares por aluno, a proporção de psicólogos escolares por escola, o número de encaminhamentos por ano e o nível de demanda de atividades escolares da comunidade escolar.

Mendes et al (2016) afirma que a configuração de atuação da psicologia escolar em Portugal também se relaciona com as políticas educacionais voltadas para a manutenção de práticas centradas no aluno; a legislação educacional do país exige que os psicólogos escolares realizem avaliações iniciais e determinem a elegibilidade da educação especial em um curto período de tempo; obrigam os profissionais a avaliar os alunos quanto ao encaminhamento para o ensino profissional; e, além disso, são atribuídas à atuação da psicologia escolar a avaliação e a intervenção com alunos de educação regular que enfrentam

qualquer tipo de “problemas” sociais, emocionais, de aprendizagem ou de saúde mental. Cabe destacar que os psicólogos escolares portugueses direcionados aos problemas educacionais dos estudantes podem atuar na busca de políticas que subsidiem intervenções para além de práticas individualizantes e que objetivem o sucesso de toda a comunidade escolar.

A partir dessa breve revisão acerca do panorama da psicologia escolar no mundo, pode-se dizer que, apesar das aproximações, ela se diferencia de país para país, especialmente em relação às exigências relativas à formação e preparação profissional, ao perfil dos psicólogos, e às atividades desenvolvidas que, entre outros desdobramentos, contribuem para uma identidade não consolidada desse profissional. De acordo com Farrel (2009), além das diferenças com que a área comparece em diversos países, existem, também, discussões acerca do papel do psicólogo escolar e sua especificidade em relação aos demais profissionais da escola, pois existem muitos relatos que apontam para o fato de que a especificidade do profissional da psicologia escolar é mal entendida, 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 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 área no mundo serão necessários esforços coletivos no sentido de estabelecer indicadores que traduzam a especificidade das contribuições da psicologia escolar, que guardam estreita relação com o conhecimento e as

competências que são próprias deste campo de formação e atuação. Percebe-se nos estudos encontrados, que o papel do psicólogo escolar como um agente de mediação da formação de estudantes, professores e da própria instituição é uma alternativa que deve ser considerada em alguns contextos internacionais da área.

Ainda que a presente pesquisa de mestrado não se coadune com as perspectivas de atuação da Psicologia Escolar descritas na maioria dos estudos encontrados, é importante ressaltar que o exposto nessas referências é fruto de um longo processo histórico e de estudos comprometidos com a divulgação e consolidação da área nas mais diversas realidades educacionais. A seguir serão apresentados os percursos históricos da psicologia brasileira sobre racismo, através de três marcos cronológicos, bem como, o processo constitutivo das políticas de ações afirmativas raciais presentes no contexto da educação superior no Brasil.

## **CAPÍTULO III**

### **PSICOLOGIA, RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS**

#### **Historiografia da Psicologia, Racismo e Políticas de Ações Afirmativas Raciais no Brasil**

Para debater a questão da igualdade social e política no Brasil, Schucman & Martins (2017) afirmam que é preciso correlacioná-la com a questão dos percursos históricos, os avanços e as conquistas acerca das relações raciais no país. Neste capítulo, serão discutidos, em três momentos, um conjunto de ideias e práticas acadêmicas, institucionais e sociais, que foram elaboradas na imbricação entre a temática racial brasileira e a constituição de investigações e explicações psicológicas sobre a sociedade brasileira e seu funcionamento racializado.

Após a definição e discussão dos três marcos cronológicos aglutinadores de produções das formas de pensar e dizer na psicologia brasileira sobre racismo será apresentado o processo constitutivo das políticas de ações afirmativas raciais presentes no contexto da educação superior no Brasil. A partir dessas interlocuções, espera-se contribuir para a ampliação de uma reflexão histórica, crítica e política para possíveis articulações entre a psicologia escolar, relações raciais e enfrentamentos ao racismo.

#### **Os Momentos da Psicologia e sua Produção Sobre Raça no Brasil**

Sem a pretensão de fazer uma revisão exaustiva, será feita uma retomada da produção bibliográfica que indique a historiografia das produções psicológicas brasileiras sobre a temática das relações raciais. Para historiadora negra Beatriz Nascimento (2018), a historiografia de trajetórias negras no Brasil é uma metodologia de produção de conhecimento a ser apropriada pelos sujeitos da narrativa, que são potentes para produzir uma realidade diferenciada referente às relações raciais e à luta antirracista brasileira.

Para pensar as dificuldades impostas às populações negras, é imperativo refletir sobre qual é o papel da universidade brasileira nesse esforço de emancipação coletiva a partir de produções de autores negros, como neste trabalho. Discutir sobre a luta por igualdade racial dentro da universidade pode formular novos conceitos e novos olhares sobre o racismo à brasileira, sobre o racismo acadêmico e sobre a centralidade do lugar de enunciação como postulado por Nascimento (2018). A disputa em curso segue propondo novas roupagens e novos adornos estéticos, com novas cores e brilhos, apoiada na afirmação da narrativa e conhecimentos dos sujeitos negros. A partir do levantamento realizado neste capítulo, serão explicitadas as formas de como foram abordadas as questões raciais no campo da psicologia e o debate nacional e internacional da temática.

Para auxiliar na discussão foram definidas como estratégia de análise na realização dessa historiografia marcos teóricos que seguem delimitações histórico-cronológicas. Assim, considerando que as questões levantadas e as respostas produzidas em torno da interface entre os saberes psicológicos e a questão racial produziram, ao longo da história, mudanças na forma de pensar o papel e o lugar social de determinados agentes sociais, a investigação foi dividida a partir de três momentos no Brasil: a) período do final do século XIX e início do XX, caracterizado pelo surgimento e consolidação de um modelo médico-psicológico que culminou na Escola Nina Rodrigues; b) período de 1930 até 1960, definido pelo impacto da obra do sociólogo Gilberto Freyre; e c) Período de 1990 até os dias atuais - marcado pelo início dos estudos em Psicologia sobre branqueamento e branquitude, representado por nomes como Iray Carone e Maria Aparecida Bento, além de debates e ações de promoção da igualdade étnico-racial no Brasil (Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2017).

## **A Psicologia no Brasil e a Escola Nina Rodrigues**

Na literatura sobre a questão racial brasileira é bastante comum definir como marco inicial os trabalhos médico-psicológicos de Raimundo Nina Rodrigues (Santos, Schucman & Martins, 2012). Estes foram fundamentais para a consolidação de um modelo psicofísico capaz de nomear e descrever as “deficiências” do negro brasileiro, tendo como efeito mais imediato o reconhecimento das consequências sociais “perversas” que a manutenção do convívio com essa raça poderia acarretar para a sociedade brasileira (Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2017).

No final do século XIX e início do século XX, tanto a psicologia quanto outras áreas do saber foram convocadas a participar da resolução de problemas relacionados à saúde, à educação e à organização do trabalho. Nesse período, a psicologia foi amplamente associada à medicina e à educação. Grande parte dos trabalhos que versavam sobre assuntos psicológicos nessa época eram fruto de teses nas áreas de psiquiatria, neurologia, medicina social e medicina legal, de alunos de faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2017).

A partir do final do século XIX, os escritos sobre raça passam a ter destaque na análise do projeto de nação, existindo diversos estudos acadêmicos que se propunham a compreender o negro e os aspectos sociais, culturais e políticos advindos da integração desse grupo como pessoas não escravizadas. As investigações partiam da constatação de que havia uma raça resultante do processo de miscigenação que, ao mesmo tempo, era apontada como problema e salvação para o Brasil. Considerando a dimensão estrutural desse fenômeno, era preciso entender como esse problema afetava a sociedade brasileira, o que fez surgir os discursos e as práticas interessados em propor soluções às dificuldades de formação de uma sociedade civilizada (Santos, Schucman & Martins, 2012).

Foi nesse período que o médico Nina Rodrigues começou a discutir acerca da importância da raça como fator explicativo fundamental da sociedade brasileira e de seus cidadãos. Tomando como base o evolucionismo social ou darwinismo social, segundo o qual os seres humanos são desiguais por natureza devido às diferentes aptidões inatas que fazem de uns superiores e outros inferiores, ele passa a produzir estudos relacionando raça, patologias psiquiátricas e tipologias criminais (Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2012; Schucman, 2010).

Nina Rodrigues elaborou teorias de que, por exemplo, o retrocesso econômico da Bahia se devia à grande presença da raça negra e de mestiços no Estado que, com suas doenças, costumes e religião, influenciavam o restante da população. Para o autor, os mestiços não conformavam uma raça, mas eram inferiores pela influência de seus ancestrais selvagens: negros e indígenas (Chaves, 2003). Para Nina Rodrigues, o problema que o Brasil teria que enfrentar era a incapacidade do negro de construir uma civilização, em função do seu atraso físico e mental (Chaves, 2003). A mestiçagem aqui assume o papel de problema para a construção de uma sociedade mais homogênea. Toda essa teoria é construída a partir do "problema negro", a ideia de que o negro estava em um estágio evolutivo inferior ao do homem branco, e a qual a psiquiatria brasileira, já no seu nascedouro, é chamada a responder, como divulgadora e legitimadora de uma ideia de raça e de nação a partir do modelo da medicina legal, sob forte influência da Escola de Criminologia Italiana (Chaves, 2003).

Os trabalhos de Nina Rodrigues, e da denominada Escola Baiana de Antropologia ou Escola Nina Rodrigues, possibilitaram a formulação de um modelo psicofísico de explicação sobre as deficiências do negro brasileiro e sobre as consequências sociais da manutenção do convívio com essa raça (Martins, 2009; Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2017). A progressiva penetração dessas teorias científicas na cultura brasileira se associou fortemente às formas de interpretação das relações étnico-raciais.

Segundo Costa (2007), a psiquiatria brasileira, a partir da década de 1930, passou a ter grande apreço pela “incidência e prevalência dos diversos tipos de doença mental e sua distribuição étnica” (2007, p.117). Nesse período, os negros e os mestiços recebiam muito mais diagnósticos de doenças mentais toxinfeciosas, como a sífilis e o alcoolismo, do que os brancos. E também eram mais acometidos pelas doenças chamadas constitucionais, como a esquizofrenia e a psicose maníaco-depressiva (Ferreira, 2000; Martins & Silva, 2013, 2014).

As produções e ações institucionais realizadas pela Escola de Nina Rodrigues, foram de grande importância para a formação de um saber e de uma prática médico-psicológica sobre a questão racial no Brasil, nas primeiras décadas republicanas. O negro através de estudos, era “capturado” nessa rede de significações como elemento portador de certas características patologizáveis e, portanto, passível de ser “objeto da ciência” (Schucman & Martins, 2017).

Ao articular referenciais teóricos que possibilitassem a análise e a interpretação de fenômenos psicossociais, Nina Rodrigues consegue consolidar seu trabalho no campo da Psicologia Social (àquela época era difícil definir o que seria Psicologia Social, tendo como uma das conceituações a de “um campo de estudos aplicados”). A ausência da realização de pesquisas sobre o racismo, no final do século XIX e primeira metade do século XX, no campo da psicologia brasileira, associado com a trajetória de pesquisas de Nina Rodrigues, que tem o negro como seu principal objeto de estudo, acabou por destacá-lo como referencial na relação entre o pensamento psicológico brasileiro e questões raciais (Chaves, 2003).

### **Crítica ao Determinismo Biológico das Raças**

O período histórico a partir de 1930 foi caracterizado pela grande influência da teoria culturalista de Gilberto Freyre e, posteriormente, por sua revisão crítica Ramos, 1939). O espaço de tempo que separa as obras de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre é bem curto.

Porém, as análises tinham bases em escolas distintas, motivo pelo qual para Freyre, diferente de Nina Rodrigues, a mistura das raças não seria degenerativa; ao contrário, a miscigenação teria sido uma grande vantagem aos portugueses na sua obra de conquista da colonização dos trópicos: uma vantagem de adaptação não apenas biológica, mas também social (Oliveira, 2017).

Oliveira (2017) ainda destaca que as experiências com a antropologia americana de Franz Boas possibilitaram ao sociólogo Gilberto Freyre pensar as questões que envolvem o negro através do culturalismo. Em outras palavras, diferente de Nina Rodrigues, as noções de raça ligadas à biologia sobre negros e mestiços não eram o enfoque de Gilberto Freyre. O autor observava a miscigenação por uma ótica que difere da maioria dos intelectuais de sua época, sendo a “mestiçagem” entendida como a característica que daria unidade ao povo brasileiro.

No período da “Revolução de 1930”, processo histórico gerador do período denominado posteriormente de Estado Novo, em que uma nova ordem republicana foi sendo fomentada, houve a tentativa de um novo modelo de Brasil (Herschmann, & Pereira, 1994). Surgiu, nesse período, um outro olhar em torno da questão da miscigenação racial brasileira, com uma roupagem positiva, em que as relações inter-raciais foram estimuladas visando o embranquecimento da população negra caracterizada por estereótipos negativos. Nesse período, alguns cientistas passaram a discutir como essa “positividade” afetava a nossa identidade nacional e o nosso futuro enquanto nação. Sob os termos da ideologia da democracia racial, reforçados pela abolição da escravatura e a proclamação da República, passou-se a pregar que no país não havia um conflito racial de grande porte e, principalmente, não havia impedimentos de ordem racial a ascensão econômica e social do negro. Como bem destaca Schwarcz (2012), não por coincidência, o hino da República, criado em inícios de

1890 – portanto, um ano e meio após a abolição da escravidão -, entoava orgulhoso: “nós nem cremos que escravos outrora/Tenha havido em tão nobre país!”.

Outros estudos foram produzidos acerca da miscigenação racial e da identidade nacional, como as produções do psiquiatra e psicólogo social Arthur Ramos. Nessa época, constituiu-se o momento de realização dos primeiros cursos universitários em que a Psicologia Social é discutida, como os ministrados por Arthur Ramos, Raul Briquet e Donald Pierson (Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2017).

A construção de um outro debate psicológico no Brasil sobre a temática racial alavancou com a publicação de livros como “Psicologia Social” de Briquet, no qual o autor destaca os grupos sociais e as questões relativas ao preconceito racial (Martins & Silva, 2014; Schucman & Martins, 2017). O livro de Arthur Ramos (1936), “Introdução à Psicologia Social” que contou com uma reedição organizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2003, ganhou destaque por criticar a visão determinista biológica de raça de seu mestre Nina Rodrigues na explicação da inferioridade dos negros usando um viés culturalista (Schucman & Martins, 2017).

Outra contribuição importante para a Psicologia Social da década de 30, foi a produção de Donald Pierson que, dentre seus trabalhos, destacou-se com a obra “Negroes in Brazil: a Study of Race Contact at Bahia”, fruto de sua tese de doutorado defendida na Escola de Chicago, em 1939. O pesquisador contempla em sua produção bibliográfica a influência dessa escola americana, conhecida por inaugurar um pensamento sociológico centrado nos problemas sociais e na sua reparação; assim, em seus estudos, focaliza os conceitos de indivíduo, grupo, comportamento e comunicação à luz das temáticas da imigração, da desorganização social e das relações étnico-raciais (Bonfim, 2004).

No início da década de 1950, no âmbito da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo se desenvolve um relevante estudo sobre relações étnico-raciais no Brasil,

conduzidos por Roger Bastide e Florestan Fernandes, em que a Psicologia foi representada por Virgínia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg. A pesquisa foi solicitada pela UNESCO, que buscava entender aquilo que considerava uma experiência de construção de democracia e apaziguamento entre as raças em um país. Os resultados dos trabalhos realizados em São Paulo pelas autoras foram publicados em 1955, no livro “Relações Raciais entre Negros e Brancos”, organizado por Roger Bastide e Florestan Fernandes (Santos, Schucman & Martins, 2012; Schucman & Martins, 2017).

Santos, Schucman & Martins (2012) ainda destacam que, no ano de 1945, Virginia Leone Bicudo defende na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, sob a orientação da Donald Pierson, a primeira dissertação de mestrado sobre relações étnico-raciais concluída em uma instituição universitária brasileira, intitulada: “Estudo de Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo”. Nessa investigação, a autora entrevistou os pais de alunos de escolas públicas residentes em quatro bairros populares de São Paulo e um de classe média, bem como realizou entrevistas com ex-militantes da Frente Negra Brasileira (FNB), apontando que a rejeição por causa da cor traumatiza e faz com que o negro adquira consciência de cor, elevando o esforço de superação do sentimento de inferioridade e busca por instrução e posições de mais destaque.

Virginia Bicudo retoma o tema das atitudes raciais em pesquisa encomendada pela UNESCO, realizando o trabalho “Atitudes dos Alunos dos Grupos Escolares em Relação com a Cor dos seus Alunos”, no qual investigou as atitudes de rejeição ou de intimidade e de aproximação de estudantes, associando-as à cor da pele, bem como a participação da família na constituição dessas atitudes. Já Aniela Ginsberg, realiza o trabalho “Pesquisa sobre as Atitudes de um Grupo de Escolares em São Paulo em Relação com as Crianças de Cor”, pelo qual a autora buscou aferir as atitudes raciais de escolares investigando a preferência das crianças em relação a bonecas negras e brancas (Santos, Schucman & Martins, 2012).

Dante Moreira Leite publica, em 1950, o artigo “Preconceito Racial e Patriotismo em Seis Livros Didáticos”, no Boletim 03 de Psicologia, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Nessa produção, o autor faz a denúncia da ausência de fundamento científico no preconceito racial e aponta que, a partir do entendimento dos processos subjetivos que interpassam a percepção, é possível compreender como tal preconceito se mantém (Paiva, 2000). As produções da Psicologia realizadas na década de 50, foram essenciais para a crítica da visão determinista biológica das raças, que prevalecia na Psicologia até então, bem como para demonstrar que é na interação dos indivíduos com os grupos e com a sociedade que as diferenças podem transformar-se em desigualdades (Santos, 2010; Santos, Schucman & Martins, 2012).

### **Estudos Sobre Branqueamento e Branquitude: O Problema do Branco**

A década de 1970 representa um período de grande turbulência na ordem democrática do país e implosão de diversos movimentos populares, não sendo por acaso que, em 1979, tenha ocorrido uma mudança significativa nos estudos de raça e racismo no Brasil. O trabalho do sociólogo Carlos Hasenbalg aparece como um marco dentro desses estudos sobre relações raciais no país (Lima, 2014). Um dos argumentos principais do autor é que a raça seria componente importante nas estruturas sociais, ou seja, a exploração de classe e a opressão racial se articulariam como mecanismos de exploração do povo negro, e este processo resultaria nas desigualdades de bens materiais e simbólicos da população negra (Lima, 2014). Hasenbalg (1979) procurou demonstrar que negros nascidos na mesma condição social que brancos teriam menores possibilidades de ascensão social por conta dos mecanismos racistas. Nesta direção, a maioria dos brancos teriam vantagens tanto com a opressão de classe dos negros, quanto com o racismo, pois seriam os mecanismos racistas que faziam com que a população branca tivesse vantagem na ocupação das melhores posições da estrutura de

classes, que comportavam privilégios materiais e simbólicos mais desejados (Schucman & Martins, 2017).

A partir da década de 1980, a raça passa a ser compreendida como categoria social, que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza sujeitos na sociedade, deslocando a compreensão do fenômeno do racismo do ponto de vista psicologizante para o psicossocial, já que não cabe ao sujeito discriminado a responsabilidade pela discriminação racial que sofre cotidianamente, e sim às relações de poder entre diferentes grupos organizados hierarquicamente (Schucman & Martins, 2017).

Ainda na década de 1980, a Psicologia é convocada a discutir as desigualdades sociais, raciais e políticas do país, reverberando as questões que estavam na ordem do dia no país com a luta pelo reestabelecimento dos direitos democráticos e pelo fim da ditadura militar. Uma importante referência para a Psicologia é o livro “Tornar-se negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social” da psicóloga e psicanalista Neusa Santos Souza (1983), que trazia um olhar analítico para os efeitos da ideologia do embranquecimento e do racismo na construção da subjetividade do negro brasileiro. A autora, através de análises minuciosas das relações raciais entre negros e brancos em bairros nobres de São Paulo, definia o racismo como uma violência no corpo e na subjetividade negra, já que nossa sociedade construiu a noção de belo, harmônico e até de humano a partir dos parâmetros brancos (Schucman & Martins, 2017).

Na década de 1990, as produções da psicologia sobre as relações étnico-raciais no Brasil ganham novas perspectivas com os estudos de Iray Carone, Maria Aparecida Bento e Edith Pizza (Bento, 1992; Pizza, 1998, Bento & Carone, 2002). O movimento de mudança provocado por esses estudos se deu quando os olhares da psicologia se deslocaram dos “outros”, racializados, para o centro, sobre o qual foi construída a noção de raça; ou seja, o foco foi direcionado para os brancos (Schucman, 2014). Com esse questionamento à

população branca, os estudos sobre raça no Brasil passam a buscar inspiração nas pesquisas críticas relativas à branquitude (*critical whiteness studies*) realizados nos Estados Unidos (Bento & Carone, 2002). Neste sentido, ocorre uma mudança de foco, permitindo ver, revelar e denunciar também o conteúdo das identidades hegemônicas, que até então haviam sido poupadas de uma análise crítica. A partir dos anos 2000, diferentes pesquisas na área da Psicologia foram produzidas com o intuito de denunciar as desigualdades raciais, compreender os modos de subjetivação do racismo nos brancos e nos negros e, por último, propor intervenções possíveis em diferentes áreas de atuação dos psicólogos (Santos, Schucman & Martins, 2012).

Os estudos da branquitude e branqueamento produzidos por Maria Aparecida Bento (2002), Iray Carone (2002) e Edith Pizza (2002) foram muito importantes ao contexto de criação de ações afirmativas para a população negra brasileira, pois contribuíram para responder perguntas importantes acerca das identidades raciais, já que quase nunca se questiona sobre quem é o branco e o que é ser branco no Brasil. Esse modelo de comportamento social estruturado em uma racialidade neutra, não nomeada, percebida como não constitutiva da identidade imediata do sujeito, mas sustentada pelos privilégios sociais cotidianamente experimentados, desloca as demandas pela igualdade racial como um problema do negro (Schucman, 2014; Santos, Schucman & Martins, 2012).

Bento (2002) estudou na sua tese “Pactos Narcísicos no Racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público”, as manifestações da racialidade branca, denominada branquitude, nos discursos de gestores de pessoal de duas prefeituras do interior do estado de São Paulo. Por meio de entrevistas com gestores do setor de recursos humanos sobre perfil racial dos funcionários contratados pelas prefeituras para os cargos de comissão, procurou explicitar as diferentes características da branquitude. Para a autora, há por parte das pessoas brancas o reconhecimento da existência do racismo e da desigualdade racial no

Brasil, porém, há uma completa invisibilidade na discriminação vivida pelo negro cotidianamente, reforçando-se uma cultura de culpabilização pelas dificuldades vividas por ele.

O tema das relações étnico-raciais é constantemente silenciado, sendo as vivências das pessoas de pele branca encaradas como neutra e como a norma. Por fim, a autora registra que não se nota os negros nos espaços sociais, “não se nota a parte negra do negro”, pois isso seria reconhecê-lo como sujeito discriminado, remetendo para si (pessoa branca) o papel de cumplicidade ou beneficiário de uma situação moralmente condenável (Bento, 2002).

Segundo Bento (2002), a branquitude é uma forma de viver o mundo, garantida pelos benefícios simbólicos decorrentes do privilégio em que a hierarquia racial coloca e mantém os brancos. Desse modo, o silêncio e a omissão desse grupo os protege e os desonera de qualquer responsabilidade como também protege os interesses de seu grupo racial. A autora denomina esse processo de pacto narcísico, isto é, um pacto entre pessoas do mesmo grupo, no caso, os brancos, em não falar de racismo, não apontar os privilégios que o racismo deixa para os brancos, não reconhecer a discriminação, para assim, não encontrar lugar para seu próprio grupo dentro do processo gera a desigualdade (Bento, 2002).

Ainda sob a perspectiva de estudos sobre branqueamento no Brasil, Edith Pizza (2002) explica que, se há algo que descreve a identidade racial branca, esse elemento é a invisibilidade que se concretiza diariamente através da falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado. A brancura, nesse caso, é vista pelos próprios sujeitos brancos como algo natural e normal (Pizza, 2002). A partir dos ensinamentos de Pizza (2005), no discurso dos brancos é patente uma invisibilidade, distância e um silenciamento sobre a existência do outro, de forma que ser branco é não ter que pensar sobre isso, é ter a possibilidade de se escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude, tornando extremamente desconfortável abordar assuntos raciais.

Os estudos sobre branquitude marcaram uma nova direção nos estudos étnico-raciais, uma vez que evidenciaram as relações de poder que essa estrutura leva: a permanência dos privilégios simbólicos e materiais dos sujeitos brancos e aos aviltamentos relacionados aos negros em nossa sociedade. Essas produções (Bento, 2002; Pizza, 2002, 2005; Carone, 2002) demonstraram que, assim como as categorias de classe e de gênero, a categoria raça constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade (Bento, 2002, 2012; Pizza, 2002; Bento & Carone, 2002; Schucman, 2012; Bento, Silveira & Nogueira, 2014).

Após esses estudos sobre branqueamento e branquitude, outras ações diferenciadas foram produzidas na área da Psicologia com objetivo de analisar as relações raciais e o racismo para as pessoas negras e brancas, combater as desigualdades raciais, bem como, construir proposições nas diversas áreas de atuação da psicologia (Schucman, Nunes, & Costa 2015). Neste sentido, buscando contribuir na atuação prática de enfrentamento ao racismo, ainda no ano de 1990, é fundado em São Paulo, o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), uma organização não-governamental que se propõe a construir atuações frente ao racismo nos contextos de trabalho e da saúde, assim como, articular publicações, seminários, congressos, mesas redondas e projetos sociais tangentes à Psicologia e relações raciais (Schucman & Martins, 2017).

No conjunto de ações diferenciadas, destaca-se a publicação do CEERT em parceria com a Casa do Psicólogo, no ano de 2014, do livro “Identidade, branquitude e negritude – contribuições para a Psicologia Social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa”, organizado por Maria Aparecida Bento, Marly de Jesus Silveira e Simone Gilbran Nogueira (Bento, Silveira & Gilbran, 2014). Esta produção se configura como uma das principais referências dos estudos da branquitude e negritude da última década, por apresentar produções científicas que valorizam a diversidade e a promoção da igualdade racial do Brasil

considerando a dimensão subjetiva das relações raciais e a complexidade da identidade racial de brancos e negros em diversos contextos.

Após a apresentação da historiografia da psicologia e relações raciais no Brasil, pode-se considerar os poucos investimentos da ciência psicológica sobre essas questões, como se pode perceber nos currículos dos cursos de psicologia brasileiros, em que dificilmente é encontrada a temática da raça e do racismo nas disciplinas obrigatórias (Schucman, 2014). Para além da denúncia e falta, torna-se necessário o anúncio de outras possibilidades no campo da Psicologia e Relações Raciais. Um exemplo já existente é o contexto da educação superior sendo reconfigurado após a implementação das políticas de ações afirmativas, que, a seguir, serão apresentadas em seu processo histórico.

### **Políticas de Ações Afirmativas no Enfrentamento do Racismo no Brasil**

A produção científica das condições em que o negro está inserido, com destaque ao estudo das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e às realidades que se estruturam a partir do racismo, fornecem subsídios para as ações políticas de combate à desigualdade racial, bem como orientam o papel dos atores políticos nas suas ações práticas, ao deixar “escurecido” a situação real dos diferentes grupos étnicos raciais. Neste sentido, esta seção se dedica à apresentação do processo de implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil frente ao contexto histórico das desigualdades raciais.

Realizar a defesa das políticas de ações afirmativas de cotas raciais remonta a uma necessária análise histórica das condições que o negro esteve e está inserido no Brasil. A discussão será feita a partir de incursões teóricas (Duarte & Scotti, 2013; Duarte, 2014; Delgado, 2016; Moreira, 2016) que fornecem subsídios para compreender a importância e a indispensabilidade dessas políticas afirmativas diante da narrativa de vivência do povo negro no Brasil.

Bernadino (2002) argumenta que a maioria das dificuldades enfrentadas no cenário das políticas de ações afirmativas no Brasil é ter que lidar com uma crença do imaginário brasileiro de haver uma democracia racial, visto que a nação brasileira não poderia ser caracterizada por conflitos raciais abertos, como os Estados Unidos e África do Sul, em que as ascensões sociais do negro nunca estiveram bloqueadas por princípios legais como os conhecidos *Jim Crow* e o *Arpatheid*. Esses substratos ideológicos, e mesmo teóricos, acabaram por formular uma rara concordância valorativa entre diferentes camadas sociais que, impulsionadas por um sentimento de nacionalidade brasileira, acaba alimentando a crença que a cultura brasileira antecipa, até mesmo, a possibilidade de um mundo sem raças.

Como destaca o sociólogo piauiense Clóvis Moura (1988), a filosofia de uma “democracia racial” (que conserva e preserva os valores discriminatórios do dominador no nível de relações interétnicas) se apresentaria como a filosofia vitoriosa e, com isto, teríamos a unidade orgânica da sociedade brasileira e uma nação civilizada, ocidental, cristã, branca e capitalista. O autor ainda afirma que, em uma sociedade de capitalismo dependente como é o Brasil, foi necessária uma filosofia após a abolição que fornecesse cobertura ideológica a uma situação de antagonismo permanente, mascarando-a como sendo uma situação não competitiva. Dessa forma, manteriam controlados os estratos e as classes oprimidas no seu devido espaço social, e se neutralizariam os grupos de resistência representantes dos dominados. Como a maioria dos explorados no Brasil é composta por afro-brasileiros, criou-se, de um lado, a mitologia da “democracia racial” e, de outro, continuou-se o trabalho de desarticulação das suas formas de resistência.

Conforme destaca Bernadino (2002), a maioria dos brasileiros se reconhecessem como “misturados”, assim como valorizam essa “mistura”. Essa identificação ocorre quando se ressalta e valoriza essa mestiçagem é que há uma confusão da “mistura” racial no plano biológico com as inter-relações raciais no sentido sociológico. Supondo que a primeira

ocorreu sem conflito sugerem que as últimas também existiram igualmente sem conflito (Hasenbalg,1995).

A grande contradição que, estrategicamente, foi criada dá-se pelo estabelecimento de uma “ponte ideológica entre miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico) tentando-se, com isto, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes” (Moura, 1988, p. 61). Tal construção, conforme este autor, foi suficiente para que fosse deixado de analisar como foi ordenada socialmente esta população poliétnica e quais os mecanismos específicos de resistência à mobilidade social vertical massiva que foram criados contra os contingentes populacionais discriminados por essa estrutura.

O aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista gerou uma estrutura de pensamento racista que perdura até os dias de hoje, visto que, na historiografia brasileira, as estruturas e relações de poder na passagem do trabalho escravo para o livre permaneceram basicamente as mesmas. Os mecanismos de dominação, inclusive ideológicos, foram mantidos e aperfeiçoados, constituindo-se um pensamento autoritário de diversos pensadores sociais que abordam o problema do negro após a Abolição (Moura, 1988).

Muitos dos argumentos que se articulam contra as políticas afirmativas emergem como se houvesse um fluir idílico, sem nenhum entrave à evolução individual senão aquele que a capacidade de cada um exprimisse (Moura, 1988). Qualquer tentativa de construir a discussão sobre raça negra é interpretada (Moura, 1988; Guimarães, 1999) como uma imitação de ideias estrangeiras, uma vez que não existem raças no Brasil, conforme se fez acreditar. Logo, aqueles que falam de políticas sociais para negros são acusados de racistas.

A maneira brasileira de encarar o problema racial define como racista aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem (Guimarães, 1999). Visto, pois, desde a década de 1940, firmaram-se como imagens descritivas do Brasil lidar com a diversidade

racial a noção de democracia racial e a afirmação do caráter mestiço da população brasileira, ideias estas compartilhadas pela maioria dos atores sociais e políticos, de diferentes origens sociais e inclinações ideológicas (Delgado, 2016).

Tal construção adveio e foi causa, ao mesmo tempo, para um processo histórico de exclusão sistemática: os negros passaram por períodos de escravização, foram impedidos de exercer direitos mesmo após a instauração de uma constituição de caráter liberal, eram classificados como raças inferiores por políticos que queriam criar uma população branca, além de terem sido preteridos em benefício de imigrantes brancos e asiáticos em função de políticas imigratórias. As instituições estatais sempre estiveram diretamente implicadas nesse processo: a raça tem sido um parâmetro de regulação do acesso ao mercado de trabalho durante toda a história do Brasil (Moreira, 2016).

Negros e negras são vítimas preferenciais da violência policial, permanecem menos tempo na escola, ganham menos da metade do salário de homens brancos, são vítimas constantes de injúria racial, permanecem invisíveis nos meios de comunicação de massa e estão estruturalmente excluídos de cargos de poder nas instituições públicas e nas instituições privadas (Moreira, 2016).

Um tipo de estratégia, dentre diversas, que visa diminuir as consequências do racismo na sociedade, historicamente desenvolvido e mantido pelas estruturas e práticas sociais ainda vigentes, são as ações afirmativas. Tais ações podem ser definidas como um conjunto de medidas e iniciativas políticas que visam combater as condições desiguais e as discriminações, que possam ser barreiras para minorias sociais. Neste sentido, essas ações representam uma busca de redução das desigualdades entre grupos da sociedade que estejam em condição de exclusão, discriminação e/ou sejam vitimados em decorrência da situação socioeconômicas, questões étnicas, raciais, religiosas, de gênero no passado ou presente (Santos & Queiroz, 2013; Duarte & Scotti, 2013; Moreira, 2016).

Essas medidas podem ser estabelecidas de forma voluntária ou compulsória, como uma estratégia temporária de promoção da inclusão e igualdade de oportunidade para todos. Em relação aos seus objetivos, as ações afirmativas procuram construir um futuro igualitário, ao concorrer para a realização da justiça social, o que pode acontecer pela garantia da igualdade de resultados. Para Moreira (2016):

No lugar de uma concepção de igualdade baseada na noção de tratamento simétrico, essas iniciativas incorporam uma noção de igualdade que reconheça a diferença estrutural entre grupos. Os agentes públicos e privados que implementam esses programas não discriminam certos indivíduos para garantir privilégios a outros; eles atuam para que grupos minoritários tenham acesso a oportunidades que geralmente não estão acessíveis a eles. Ao contrário das várias formas de discriminação negativa, as ações afirmativas devem ser classificadas como uma discriminação positiva, pois não há a intenção de subjugar e sim de promover a inclusão. Mais uma vez, ações afirmativas partem então da noção de igualdade de resultados, um princípio que justifica iniciativas que têm por objetivo garantir que membros de diversos grupos tenham o mesmo nível de sucesso social (2016, p. 132).

As medidas tomadas para enfrentamento do racismo e da desigualdade racial nas últimas décadas do século passado foram extremamente acanhadas. De forma condescendente pode-se apontar a Lei Afonso Arinos (1951) – lei que proibiu a discriminação racial; a adesão à resolução da Organização Internacional do Trabalho em favor de medidas de combate à discriminação racial no mercado de trabalho (1959), bem como à “Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” (CERD) (1969); o estabelecimento, na Carta de 1988, do racismo como crime inafiançável e do postulado da demarcação das terras de remanescentes de quilombos (Telles, 2003; Delgado, 2016).

Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial foi ratificada pelo Brasil em 1968 e passou a vigorar no ordenamento pátrio a partir da edição do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Em todo seu texto, em especial em seu artigo II, a Convenção estipula que os Estados Partes se comprometam a tomar medidas para eliminar a discriminação racial, sob todas as formas, inclusive por medidas legislativas e pelo fortalecimento de organizações capazes de eliminar barreiras entre as raças (Duarte, 2014).

De meados da década de 1990 até hoje, em especial nos últimos doze anos, o cenário é bem diverso. Em 1995, cria-se o “Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra”. Por três vezes (leis 9.394, de 1996; 10.639, de 2003; e 11.645, de 2008) regulamentou-se “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira”. Em 2001, o Brasil apoia o Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na África do Sul. Em 2003, é criada a Secretaria Especial para Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR) que tem por objetivo promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra (Brasil, 2003).

Em 20 de Julho de 2010 foi aprovada a Lei nº 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, buscando garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. O dispositivo legal ainda conceitua os programas de ação afirmativa, no parágrafo único de seu art. 4º, como políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias

adotadas nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país (Duarte, 2014).

Este autor destaca que o Estatuto da Igualdade Racial é o verdadeiro marco na legitimação e disseminação dos programas de ações afirmativas nacionais, pois assegura legalmente que será promovida a integração da população negra mediante, dentre outras formas, a adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa. Ele ainda garante que a implementação de tais programas serão destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas em várias áreas, como educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra e à Justiça.

Neste mesmo período de avanço em programas de combate à desigualdade racial no Brasil, produções da psicologia escolar (Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014a; Bisinoto & Marinho Araujo, 2011a, 2011b; Oliveira e Marinho-Araujo, 2009; Feitosa & Marinho-Araujo, 2016; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Sampaio, 2009, 2010; Silva & Sampaio, 2018) destacam que, especialmente a partir dos anos 1990, tanto no Brasil quanto no exterior, o ensino superior foi alvo de inúmeras políticas educacionais que configuraram novas conjunturas econômicas e culturais, somadas aos avanços científicos e tecnológicos, que concorreram para a expansão do acesso a este nível de ensino.

Essa expansão apresenta-se por meio de alguns indicadores: em 1990, o Brasil apresentava em seu sistema de ensino superior um total de 922 Instituições de Educação Superior (IES), com 6.644 cursos e 1.868.529 alunos matriculados. No ano 2000, o país já possuía um total de 1.180 IES, sendo 1.004 instituições privadas e 176 públicas. Em 2005, já eram 2.165 IES (89,3% instituições privadas) que ofertavam 20.407 cursos de graduação presencial (Brasil, 2011). Atualmente, de acordo a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018), há um total de 2.448 IES (2.152 privadas e 296 públicas), 35.380 cursos, 8.286.663 de alunos matriculados, 1.199.769 alunos concluintes e 392.036 docentes.

Para além dos números, Marinho-Araujo (2014a) alerta que a análise desse novo cenário da educação superior deve anunciar e problematizar outros indicadores, como a distribuição desigual dos poderes e prestígio, da exclusão dos estudantes considerados incluídos, da naturalização das desigualdades, entre outros aspectos que compõe a conjuntura sociopolítica desse contexto. Tal conjuntura foi impulsionada pela implementação de um conjunto de políticas governamentais, como Programa Universidade para Todos (ProUni) (Brasil, 2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni) (Brasil, 2007) e Programas de Ações Afirmativas, como a políticas de cotas sociais e raciais (Brasil, 2012).

Sobre os programas de ações afirmativas, com a decisão do Supremo Tribunal Federal a favor da constitucionalidade das cotas e a publicação da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), ficou garantida a reserva de 50% das vagas com base em critérios sociais e raciais; todas as universidades e institutos federais foram compelidos a adotarem o sistema de cotas. Antes desta lei, o percentual de reserva de vagas para grupos minoritários e os critérios de seleção (racial, renda ou escola pública) ficavam a cargo de cada Instituição de Ensino Superior (IES).

Com a implementação das ações afirmativas de cotas raciais no ensino superior brasileiro, o cenário tem sido alterado, no qual no final da década de 1990, apenas 1,8% dos jovens negros haviam concluído o ensino superior (Brito, 2018). Em 2017, segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2018), do total de 8.286.663 matrículas, 532.607 foram de estudantes pretos, 2.157.189 pardos e 56.750 indígenas, assim, os discentes negros (pretos e pardos) representam 32, 46% da educação superior brasileira. Esses indicadores ainda são tímidos, visto que a população negra representa 54,9% da população nacional e apenas 30% dos jovens negros estão nas universidades (INEP, 2018).

A efetividade da focalização de uma política pública exclusiva para negros, como são as políticas afirmativas de cotas raciais para acesso ao ensino superior, é demonstrada pela sua

racionalização como política social, ao proporcionar eficiência pontual, justamente por propiciar uma ação reparatória, ao atingir uma população com problemas sociais consolidados ao longo da formação histórica do país (IPEA, 2014). As medidas apontadas evidenciam uma mudança no paradigma que instruiu a abordagem do problema da política racial brasileira e da desigualdade racial no país, promovendo não mais, apenas ações de caráter repressor ou de punição referentes às discriminações raciais, e sim políticas positivas para o alcance da igualdade racial.

A Universidade de Brasília que, em 2003, foi a primeira Universidade Federal a adotar cotas raciais nos seus processos seletivos de ingresso na graduação (Jesus, 2013), no ano de 2017 teve o número de ingressantes que se autodeclararam negros correspondente a 33,53%, segundo o levantamento do Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional da UnB (DPO, 2018; UnB, 2017, 2018). Nesse contexto da educação superior brasileira, é necessário que a atuação da psicologia escolar não seja pautada somente na resolução individual das possíveis dificuldades do novo perfil de estudantes. Defende-se que esse profissional “deve se ocupar da formação humana e da construção da cidadania, considerando para tal, questões subjetivas e contextuais, com desdobramentos coletivos e institucionais” (Marinho-Araujo, 2014a, p. 232).

Sob esta perspectiva, a atuação da psicologia escolar como possibilidade de enfrentamento ao racismo institucional na educação superior, proposta nessa dissertação, ancorou-se na psicologia histórico-cultural, especificamente para compreensão do desenvolvimento humano adulto. A seguir, apresentam-se, os principais pressupostos dessa abordagem.

## **CAPÍTULO IV**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O desenvolvimento psicológico humano, à luz da psicologia histórico-cultural, tem se configurado como uma fundamentação teórica importante na atuação de psicólogos escolares inseridos nos mais diversos contextos educativos. O objetivo deste capítulo é apresentar os conceitos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano que fundamentaram os pressupostos teórico-metodológicos, os procedimentos e a análise das informações desse estudo.

#### **A Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano como Subsídio da Atuação em Psicologia Escolar na Educação Superior**

A psicologia histórico-cultural, representada por teóricos como Vygotsky, Leontiev e Luria (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014; Leontiev, 1972, 1978/2004; Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012) compreende o desenvolvimento humano como um processo complexo, dialético e estreitamente ligado às relações do sujeito no mundo. Tomando como base o entendimento de que os elementos filogenéticos constituem a base para o desenvolvimento do ser humano, essa abordagem discute o papel e a interrelação dos processos ontogenéticos para explicar como o sujeito influencia e é influenciado pela natureza e pela vida social, impactando, inclusive, sua constituição biológica. Para Vygotsky (1931/2012), um dos principais autores da abordagem histórico-cultural, o processo de desenvolvimento cultural e o desenvolvimento biológico fundem-se em um sistema, “formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente diferentes” (p. 39).

A dimensão biológica para Leontiev (1978/2004) é entendida como uma inicial condição para o sujeito “tornar-se humano”, mas que seria, na sua materialidade do mundo objetivo e humanizado, transformada pela atividade do homem no passado e no presente, em uma dimensão histórica dialética. Para o autor, as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas, pois essas aptidões especificamente humanas não estão virtualmente contidas no cérebro.

Partindo da compreensão do ser humano como um sujeito histórico e constituído nos processos culturais, entende-se que a relação construída pelo sujeito com o meio e com seus pares influencia seu desenvolvimento biológico e social, em um processo histórico-cultural, onde se estabelecem as possibilidades de desenvolvimento da linguagem, da vida social, do trabalho e dos processos psicológicos. As vivências e os processos sociais mediados são internalizados por meio das funções mentais, em uma relação dialética da história individual e social de cada sujeito. De acordo com Vygotsky (1931/2012, 1982/2012) o desenvolvimento do sujeito, desde os seus primeiros dias em suas atividades, adquire um significado próprio em um sistema de comportamento social, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refletidas através do prisma do contexto desse sujeito. O desenvolvimento do sujeito, de forma complexa, é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Na perspectiva histórico-cultural, o conceito de social não deve ser compreendido como engessado e determinista, em que as condições já se encontram pré-estabelecidas para o desenvolvimento humano. O ser humano desenvolve a condição humana, pois a natureza, por si só, não garante o desenvolvimento psicológico e cultural do sujeito, sendo necessária a ação histórica do indivíduo nesse contexto social (Leontiev, 1978/2004). O autor defende que o homem interfere na natureza e a modifica, sendo também modificado por esta em seu processo de evolução, notadamente no desenvolvimento dos processos psicológicos

superiores. Nesse processo de transformação de homem biológico em histórico-social, a cultura torna-se parte fundamental da constituição humana.

O elemento cultural na abordagem histórico-cultural considera os processos socialmente organizados, pelos quais a sociedade estrutura os tipos de tarefas que os sujeitos enfrentam e os instrumentos disponíveis para realizar essas tarefas, como fundamentais ao processo de humanização. Um dos instrumentos básicos constituídos pela humanidade para o seu desenvolvimento cultural é a linguagem, cujo papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento foi discutido por Vygotsky em suas produções (Vygotsky, 1931/2012, 1983/2012; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014).

O processo de desenvolvimento humano está relacionado e é movimentado pelo processo de aprendizagem, sem, porém, confundir-se com esse. O aprendizado é um aspecto essencial e universal do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1931/2012, 1983/2012). A aprendizagem contribui e articula o processo de desenvolvimento humano, pois, a partir dela, são desenvolvidas as características humanas não naturais, mas constituídas cultural e historicamente (Vygotsky, Luria & Leontiev, 1934/2014).

A mediação, definida como um processo de intervenção de um intermediário em uma relação, é uma potente interposição que articula transformações, não se configurando apenas como uma ponte ou parte entre dois extremos. Esta é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, diferenciando o homem dos outros animais e o permite desenvolver atividades psicológicas intencionais, voluntárias e controladas pelo ele próprio.

Vygotsky (1931/2012, 1983/2012) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é o elemento intermediário entre o homem e o objeto, ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza. Ele é criado para uma finalidade específica e carrega consigo a função para a qual foi desenvolvido.

Nesta pesquisa, subsidiada nos referenciais teórico-conceituais da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento psicológico, o desenvolvimento humano adulto é compreendido de forma contínua e integrada, em que o sujeito social, ao interagir dinamicamente com a cultura e história do seu tempo, promove mudanças em si e no seu contexto incluindo as suas diversas relações partilhadas (Vygotsky, 1931/2012, 1983/2012). Defende-se aqui que o ser humano esteja constantemente se desenvolvendo, pois, na medida que vive em interação com outras pessoas e com o contexto, vivencia relações intersubjetivas e internaliza diferentes elementos, reconstruindo o mundo e a si a partir das novas experiências. Ao internalizar e ressignificar os elementos simbólicos externos e de suas relações, o ser humano permanece, de forma complexa, em processo de desenvolvimento psicológico constante.

Luria (1976/2013) destaca que a qualidade dos elementos simbólicos presentes na mediação entre o sujeito e o mundo com o qual interage influenciam significativamente no desenvolvimento psicológico. Em seu estudo, o autor demonstrou como as estruturas cognitivas de determinados grupos e o seu desenvolvimento psicológico são intimamente relacionadas às condições sociais as quais estão inseridos e à qualidade das mediações simbólicas por elas estabelecidas ao longo da vida (Luria, 1976/2013).

A pesquisa do autor mostrou os percursos psicológicos pelos quais os participantes passavam e sinalizou a influência das condições de acesso a informações e do nível de escolarização na dinâmica dos fenômenos psicológicos. Os achados do autor permitiram a compreensão da influência das relações e do contexto na transição que ocorre no pensamento ao passar de um nível da experiência prática para um nível abstrato de inferências e lógicas mais complexas, as quais, por sua vez, contribuem para a ressignificação de aspectos da vida sociocultural dos sujeitos para além da infância, bem como no seu desenvolvimento adulto.

Em relação ao signo, Vygotsky (1931/2012, 1983/2012) considera-o como um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo, podendo representar ou expressar outros objetos, eventos ou situações. Os signos são compartilhados pelos membros de determinado grupo, possibilitando a estes a comunicação e aperfeiçoamento da interação social. Instrumentos e signos, segundo o autor, compõe a atividade mediada e articulam transformação nas funções psicológicas superiores. Vygotsky (1931/2012, 1982/2004, 1983/2012) ainda compreende que o uso de meios artificiais, processo da transição para a atividade mediada, altera, fundamentalmente, as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar.

Para o autor, as funções psicológicas superiores são constituídas ao longo da vida, mediante processos de interação com seu meio físico e social e da apropriação da cultura, elaborada pelas gerações precedentes ao longo da história, ou seja, da apropriação de um patrimônio material e simbólico composto por valores, conhecimentos, sistemas de representação, técnicas, formas de pensar, etc. Por funções psicológicas superiores, Vygotsky (1982/2004) entende processos psicológicos tipicamente humanos originados quando as funções inferiores/elementares (relacionadas aos processos psicológicos naturais/biológicos) diferenciaram-se qualitativamente, por meio da estruturação de atos instrumentais e culturais.

Acerca da ação humana e do uso de instrumentos, Leontiev (1978/2004) entende que o processo de apropriação da realidade é sempre ativo e que necessita da atividade do indivíduo para acessar a história acumulada em um objeto. O autor compreende que:

O instrumento é, pois, um objeto social, é produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por conseguinte, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que cristalizam neles, é também o produto de uma prática individual. Devido a isso, o conhecimento humano mais

simples, que se realiza diretamente em uma ação concreta de trabalho, com ajuda de uma ferramenta, não se limita a uma experiência pessoal de um indivíduo. Realiza-se na base da aquisição por parte da experiência da prática social. (p.65).

As práticas sociais, defendidas pelo autor ocorrem nos mais diversos contextos e sob as mais variadas condições, mas considera-se a instituição escolar um espaço importante para o desenvolvimento humano e articulação de conhecimentos culturalmente construídos. Nesse sentido, essa instituição é também um espaço de desenvolvimento dos profissionais que lá atuam e, em particular, do psicólogo escolar. Considerando que o processo de aprendizagem é ativo (seja por parte de quem ensina, seja por parte de quem aprende), todas as experiências vivenciadas, todas as relações compartilhadas no cotidiano escolar são importantes para a constituição profissional e pessoal de cada sujeito.

A partir das compreensões de Leontiev (1978/2004), neste estudo, defende-se a instituição escolar como um contexto fértil, que oferece inúmeras oportunidades para que os sujeitos desenvolvam funções mais complexas do desenvolvimento. Vygotsky (1931/2012, 1983/2012) acredita que por meio das vivências escolares, as crianças aprendem conceitos e generalizações que contribuem com as transformações de pensamentos superiores especificamente humanos.

Congruente a esta defesa, Marinho-Araujo (2016) salienta que é na escola que a maioria dos sujeitos irá elaborar, explicitar e ampliar os saberes da consciência. Para a autora, os contextos escolares têm uma função mediadora de suma importância para o processo educativo de humanização, pela constituição multideterminada de influências ideológicas, históricas, econômicas, políticas e sociais.

A dinâmica complexa de circulação de sentidos e significados contribui para que a escola seja um espaço profícuo de desenvolvimento humano. Os sentidos na abordagem histórico-cultural se caracterizam pelo aspecto subjetivo e por sua dinamicidade, pois podem

ser constantemente reelaborados pelo sujeito que os constrói. A este respeito, Vygotsky (1931/2012, 1983/2012) teoriza que o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. Já o significado é uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge e em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Diante do exposto, entre as principais características dos contextos educativos, como a escola, se destaca a diversidade dos sujeitos que compõem o coletivo escolar. Defende-se que, quanto maior a circulação de sentidos e significados entre os atores nos espaços escolares, maiores são as possibilidades de potencializar as mediações que favorecem o desenvolvimento humano. Nesse sentido, fortalecer espaços que possibilitem circulação e apropriação dos instrumentos, signos, linguagem, sentidos e significados entre os sujeitos, especialmente no contexto escolar, se apresenta como essencial para o desenvolvimento humano. Serão abordados na próxima seção, as implicações de trabalho e atividade na perspectiva histórico-cultural para atuação em psicologia escolar.

### **Trabalho e Atividade na Abordagem Histórico-Cultural para Atuação em Psicologia Escolar**

Para a psicologia histórico-cultural, o trabalho tem um papel social importante no desenvolvimento dos processos psicológicos (Leontiev, 1972, 1978/2004; Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012). A ação do trabalho é compreendida como uma atividade especificamente humana, constituindo um fator

articulador do desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1931/2012). Vale destacar que Vygotsky (1931/2012) utilizou nos seus estudos, para construir a teoria histórico-cultural, os postulados do materialismo histórico-dialético. Nesses postulados, um dos pontos essenciais é a categoria trabalho, tema central na teoria marxista para defender a especificidade do desenvolvimento humano diferenciando-o de outros animais.

Contribuindo às perspectivas da psicologia histórico-cultural, Leontiev (1978/2004) foca nos seus estudos do desenvolvimento da consciência dos seres humanos através da conceituação de atividade. Para o autor “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos de sentido” (p.76). O trabalho humano originalmente se caracterizou por um aspecto social, fundamentado na cooperação entre indivíduos e como “uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando sua comunicação” (p.81).

Ao teorizar acerca do conceito de “atividade”, Leontiev (1978/2004) estabelece que a cooperação humana se configura como estrutura fundamental da ação dos sujeitos nas suas relações com o mundo. O coletivo é determinado pelo conjunto de membros que compõem um grupo, visando alguma atividade específica que é desmembrada a partir das funções e responsabilidades que são assumidas pelos sujeitos ao praticarem diferentes e diversas ações, que, ao completarem o conjunto, se constituem na atividade. O autor aponta que as ações realizadas pelos membros do grupo se diferenciam nas práticas e intervenções, mas visam o mesmo objetivo final.

Aqui, pode-se compreender que os seres humanos são qualificados a promover ações, que não necessariamente irão atingir a satisfação de suas necessidades e motivações desejadas de imediato; mas, como sujeitos conscientes do trabalho coletivo, compreendem que o

conjunto de ações poderá chegar à atividade esperada, em que cada um cumpre seu papel nas funções partilhadas (Leontiev, 1978/2004).

Uma concretude da aplicação dessa teorização, é a atividade educativa que está presente na educação superior brasileira. Ao entender que as instituições educativas visam desenvolver sujeitos críticos e emancipados em diferentes aspectos, tais como cognitivo, afetivo, social, psicológico, dentre outros, a atividade educativa torna-se compartilhada entre os atores escolares, em que cada um possui diferentes papéis e responsabilidades. Cada membro da equipe desse contexto é responsável por desenvolver ações que visam o objetivo final da atividade educativa. O trabalho construído coletivamente, nestas instituições, é fundamental, uma vez que cada sujeito da equipe possui especificidades que contribuem para o desenvolvimento da educação comprometida com as transformações sociais de uma sociedade mais justa e democrática.

O ensino superior, como um contexto diferenciado para o desenvolvimento adulto, e por ser um exemplo de aprendizagem formal que recebe influência culturais, econômicas, políticas, ideológicas acrescidas da complexidade ao mundo do trabalho (Marinho-Araujo, 2009, 2014b). Neste sentido, o contexto da educação superior, configura-se como oportunidades para o desenvolvimento integral dos estudantes nestes espaços.

A atuação da psicologia escolar na educação superior, contexto no qual ocorrem avançados processos de aprendizagens (e de ensino), adquire papel relevante na mediação das funções psicológicas complexas em sujeitos adultos. É indispensável, portanto, que o psicólogo escolar se aproprie das contribuições das teorias psicológicas sobre a função da aprendizagem no desenvolvimento psicológico humano adulto, especialmente nesse nível de ensino (Marinho-Araujo, 2009, 2014b).

O psicólogo escolar inserido na educação superior, ao atuar em uma perspectiva crítica, necessita ter clareza das concepções do desenvolvimento humano que se articulem aos

aspectos históricos, sociais e culturais nas transformações dos sujeitos. Coadunado às visões mais dialéticas acerca do desenvolvimento humano, priorizando mediar intencionalmente os processos de conscientização dos sujeitos adultos esse profissional poderá combater, em sua atuação na escola, possíveis concepções deterministas e cristalizadas de desenvolvimento humano, que responsabilizam o aluno por seus fracassos e dificuldades escolares (Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016).

Destaca-se a função do psicólogo escolar em compreender, identificar e intervir nestas visões de mundo para reconhecer e enfatizar o papel ativo da universidade no desenvolvimento dos sujeitos que constituem o espaço acadêmico. Promover a conscientização dos atores escolares deste contexto expressa um compromisso social com a transformação da sociedade, por meio de mediações do desenvolvimento humano que construam intervenções que considerem os aspectos históricos, sociais e culturais na constituição do sujeito. Com base nestes pressupostos teóricos, apresentam-se, a seguir, as questões, os objetivos do estudo e os percursos metodológicos utilizados no decorrer desta pesquisa.

## CAPÍTULO V

### QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

O planejamento metodológico do processo investigativo exige a elaboração de problematizações, questões e objetivos da pesquisa em congruência, para se ter subsídios das principais escolhas teórico-metodológicas ao longo do estudo (Flick, 2009). A partir dessa elaboração é que o pesquisador constrói o desenho metodológico do seu estudo. Neste capítulo, serão apresentadas a problematização, as questões e os objetivos geral e específicos que constituem a pesquisa referente à atuação da psicologia escolar na educação superior como possibilidade de enfrentamento ao racismo institucional.

#### **Problematização**

A motivação para o desenvolvimento deste 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 psicologia escolar 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 sucesso escolar no processo educativo.

A literatura nacional e internacional da área identifica a educação superior como um contexto procurado para a pesquisa em Psicologia. No entanto, esse nível de ensino geralmente é utilizado na construção de informações com entrevistas ou aplicação de instrumentos a estudantes, professores e gestores (Caixeta & Sousa, 2013; Sampaio, 2010). Verifica-se, na literatura, que ainda são pouco explorados os trabalhos que apontam a educação superior como um campo de atuação profissional para a Psicologia Escolar, coadunado às

proposições teóricas e práticas atualmente defendidas para a área (Carvalho, Santos & Sampaio, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016a; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018).

No âmbito da educação superior, evidenciar a Psicologia Escolar como campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimento pode contribuir para o fortalecimento de espaços educativos favoráveis aos processos mediadores das funções psicológicas superiores dos atores educacionais. Defende-se que a atuação institucional do psicólogo no ensino superior pode focar trocas acadêmicas criativas e inovadoras, aperfeiçoamentos profissionais e culturais de todos aqueles que compõem a comunidade acadêmica (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011a, 2014b; Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016a; Matos, Santos & Dazzani, 2016; Teixeira, Gomes & Dazzani, 2018). Coadunada a essa perspectiva, e reconhecendo a educação superior como um nível de educação responsável pelo desenvolvimento de sujeitos conscientes de suas potencialidades e das competências, que lhes permitirão agir em prol da transformação da realidade social, destaca-se aqui o convite e a provocação de Marinho-Araujo (2009) ao afirmar que “a Psicologia Escolar na Educação Superior é um desafio que tem a intencionalidade da mudança, individual e social, e que, como tal, não pode ser realizado sem conflitos ou críticas” (p.164-165).

O racismo institucional pode ser compreendido como um fracasso institucional resultante da contradição performativa, a partir da dimensão racial, entre o discurso formal e oficial das instituições e suas dinâmicas do cotidiano (Sales Jr, 2011). Com o intuito de evidenciar e explorar possíveis intervenções da Psicologia Escolar na Educação Superior que possam mediar intencionalmente processos de conscientização dos sujeitos, considerando a cultural institucional no processo de sucesso dos estudantes negros neste nível de ensino frente ao racismo institucional, alguns questionamentos emergem sobre como está constituído este contexto. Tais questões estão orientadas pela necessidade de conhecer como os psicólogos escolares que trabalham na educação superior vêm desenvolvendo suas atividades; quais as principais demandas que lhe são apresentadas

e como suas ações contribuem para o enfrentamento do racismo institucional. Apresentam-se, a seguir, algumas problematizações que foram suscitadas nas reflexões acerca da relação entre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior e racismo institucional.

### **Questões de pesquisa**

- Quais são os indicadores institucionais de racismo na Universidade de Brasília (UnB)?
- Como é o trabalho desenvolvido pelos profissionais da psicologia escolar na UnB? O que fazem e consideram em relação à sua atuação neste nível de ensino?
- Existem diretrizes norteadoras para a atuação da psicologia escolar na UnB?
- Quais são as ações práticas desenvolvidas por psicólogos escolares frente ao racismo institucional na UnB?

A partir dessas questões problematizadoras, foram definidos os objetivos para a construção do presente estudo, conforme apresentados a seguir.

### **Objetivo Geral:**

Investigar a atuação do psicólogo escolar na educação superior frente ao racismo institucional.

### **Objetivos específicos:**

- Mapear e analisar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, notadamente no contexto institucional da Universidade de Brasília (UnB) a partir percepção das psicólogas escolares.

- Identificar e caracterizar indicadores de racismo institucional na Universidade de Brasília.
- Propor atuações para a intervenção institucional da psicologia escolar relativas ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior.

## **CAPÍTULO VI**

### **METODOLOGIA**

Nesse capítulo serão explicitados os pressupostos referentes à metodologia qualitativa e às concepções que sustentam as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a investigação deste estudo. Em seguida, será apresentado o contexto da pesquisa, além da caracterização dos participantes. Por fim, os procedimentos utilizados para a construção das informações que irão constituir as análises da pesquisa serão relatados e explicados.

#### **Pressupostos Teórico-metodológicos**

Este estudo está ancorado na metodologia qualitativa, que se caracteriza por estudar os fenômenos em seus cenários naturais e cotidianos, considerando sua complexidade e totalidade (Bauer & Gaskell, 2002; Denzin & Lincoln, 2006; Parker, 2005). A opção pela proposta qualitativa visa contemplar a complexidade da natureza relacional e subjetiva dos processos que permeiam a atuação do psicólogo escolar na educação superior frente ao racismo institucional, principalmente relacionada à dimensão do desenvolvimento humano adulto.

Nessa abordagem de pesquisa, alguns princípios se destacam, como: interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; ênfase no processo e não no produto; preocupação com significados e sentidos atribuídos à realidade pelos participantes; capacidade reflexiva do pesquisador como instrumento de análise e intencionalidade para gerar mudanças no fenômeno estudado (Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2009). A validade e confiabilidade do estudo qualitativo são considerados a partir da coerência epistemológica, teórica e metodológica evidenciada na pesquisa e pelo pesquisador. Nesse tipo de investigação espera-se, por parte do investigador, certo grau de flexibilidade sobre os temas de estudo e uma apropriação às questões e métodos escolhidos no fazer científico (Flick, 2009). A pesquisa qualitativa pressupõe flexibilidade quanto à

escolha de métodos, delineamentos, etapas da pesquisa e formas de análise das informações para construção dos resultados.

Vygotsky (1982/2004) defendeu que processos psicológicos complexos são de natureza qualitativa. O autor ponderou a necessidade de uma nova psicologia geral para estudar o ser humano em sua totalidade, questão eminentemente relacionada à adequação do método de investigação. Na abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1982/2004), o pesquisador busca compreender como a realidade social é objetivada em cada pessoa, pois, ao se isolar elementos, perde-se a compreensão tanto das partes que compõem o todo, quanto da própria totalidade. A ênfase no processo de investigação deve ser favorecida por sucessivas aproximações do pesquisador ao objeto de estudo no processo de construção das informações.

A perspectiva histórico-cultural, como fundamentação da pesquisa qualitativa, demanda do pesquisador apropriações teóricas que compreendam as especificidades dos fenômenos e as características dos objetos a serem estudados, que são imprescindíveis para a concepção dos métodos de investigação (Vygotsky, 1982/2004). Para o autor, os métodos de estudo do funcionamento psicológico do sujeito precisam considerar o caráter dinâmico, complexo e multifacetado presente em suas dimensões sociais, históricas e culturais. A partir desse entendimento, é necessário o uso de meios intencionalmente planejados para compreender a complexidade das relações dialéticas e como este sujeito lida com os processos de desenvolvimento, a partir das transformações construídas em seu contexto.

Nessa mesma direção, Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler (2007) ponderam que a mudança epistemológica/metodológica proposta por Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) para a Psicologia se alicerçava 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). Dada a complexidade e dinamicidade inerentes aos processos psicológicos, um grande desafio se instala quando se tem como meta estudá-los cientificamente.

Vygotsky (1982/2004) estabeleceu três princípios metodológicos que podem orientar estudos psicológicos na abordagem histórico-cultural. O primeiro se refere 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 fenômeno 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, devem-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 (1931/2012, 1982/2004) chama atenção para a base processual dos fenômenos psicológicos, os quais se desenvolvem e se alteram no decorrer do tempo e sob a influência das relações sociais.

Por meio do método dialético, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) anunciou que é precipitado propor a investigação de fenômenos psicológicos com bases em métodos naturalísticos que focam a relação unidirecional e reativa entre o comportamento e a natureza. Diferentemente, o autor afirma que o estudo do homem pressupõe estratégias metodológicas que contemplem a sua subjetividade, que se constitui e se transforma ao longo do tempo. O caráter materialista-dialético orienta a compreensão de que, embora exista uma influência direta da natureza sobre o homem, este último age sobre ela, promovendo ressignificações por

meio das atividades de trabalho, fazendo surgir novas condições de interação com o seu contexto (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

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. A partir desta base teórico-metodológica, Vygotsky (1931/2012, 1982/2004) enfatiza que a metodologia de um trabalho de investigação baseado no materialismo histórico-dialético deve estar transversalmente presente em toda a pesquisa.

Para o autor, 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 (Araujo, 2003; Oliveira, 2011; Mendes, 2011; Fortes, 2014; Nunes, 2016; Feitosa, 2017; Dutra, 2017; David, 2017). 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.

Flick (2009) defende que a pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de ações interpretativas que tornam o mundo visível e o transformam, fazendo dele uma série de representações. Nesse tipo de pesquisa, destaca-se a postura interpretativa do pesquisador e o estudo das coisas em seus contextos naturais, buscando a compreensão dos fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. Compreende-se, então, que a subjetividade do pesquisador e dos participantes fazem parte do processo de investigação; a interação do investigador com o campo e os seus integrantes é parte explícita da produção do saber, privilegiando a reflexão como parte do processo dessa produção. A análise de diferentes procedimentos e instrumentos, como mapeamento institucional, entrevistas e intervenções permite uma ampliação do olhar sobre o objeto e sobre as relações deste com os contextos nos quais se insere (Flick, 2009). O caminho metodológico desta

pesquisa se constitui na articulação coerente e intencional entre as premissas teóricas, as questões de pesquisa e os procedimentos metodológicos.

Na articulação entre os pressupostos de Flick (2009) e Vygotsky (1931/2012), compreende-se que, desenvolver estudos na pesquisa qualitativa com base na psicologia histórico-cultural, envolve a compreensão explicativa das relações que constituem o fenômeno estudado, não sendo suficiente apenas a descrição dos processos (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004). Para o autor russo, é necessário estabelecer um elo entre vários fatos ou grupos de fatos, relacionar uma série de fenômenos a outros, de forma a entender as múltiplas determinações que constituem o objeto estudado.

Na abordagem qualitativa, articulada aos pressupostos de Vygotsky (1931/2012, 1982/2004), 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. Nessa direção, este trabalho configura-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa que se ampara na compreensão da realidade como um fenômeno complexo, dinâmico, sistêmico e multideterminado. Os fundamentos da perspectiva histórico-cultural em Psicologia são a base orientadora desta pesquisa, desde o seu planejamento até sua operacionalização e análise.

A partir dessas reflexões teóricas e metodológicas expostas nesta seção, o presente estudo tem como instrumentos e procedimentos centrais ferramentas de natureza interativa, que colocam os participantes e o pesquisador em posição colaborativa frente à construção do conhecimento. A seguir, serão apresentados o contexto, os participantes, os procedimentos para construção das informações e, por fim, os procedimentos de análise das informações.

## **Contexto de pesquisa**

O contexto da pesquisa foi a Universidade de Brasília (UnB), única universidade do Sistema Federal de Educação Superior na Região Centro Oeste localizada no Distrito Federal. A Universidade de Brasília possui, atualmente, 2.544 docentes, 3.217 servidores técnico-administrativos; oferece 139 cursos de graduação e 155 de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 87 de mestrado e 68 de doutorado. A área total da UnB se distribui em quatro campi localizados, geograficamente, nas seguintes cidades do Distrito Federal: Brasília (Campus Darcy Ribeiro); Ceilândia (Campus da UnB-Ceilândia); Planaltina (Campus da UnB-Planaltina); Gama (Campus da UnB-Gama). A pesquisa ocorreu no Campus Darcy Ribeiro e o detalhamento das informações sobre o contexto investigado será apresentado na seção dos resultados obtidos pelo mapeamento institucional.

## **Participantes**

Participaram desta pesquisa quatro psicólogas escolares<sup>2</sup> da Universidade de Brasília do Campus Darcy Ribeiro, que serão identificadas pela letra P acompanhada de um número para distingui-las. O detalhamento das informações das participantes deste estudo será apresentado na seção dos resultados obtidos pelo mapeamento institucional e questionário sociodemográfico.

## **Procedimentos de Construção e Recolha das Informações**

Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, de acordo com a orientação da resolução Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e com a Resolução 010/2012 do Conselho

---

<sup>2</sup> Os participantes desse estudo serão identificados no feminino por serem, em sua maioria, mulheres. Essa opção também se caracteriza, simbolicamente, com uma singela homenagem às pesquisadoras brasileiras na área da psicologia escolar por suas contribuições teórico-epistemológicas e práticas produzidas significativamente na área.

Federal de Psicologia, as quais versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisa envolvendo seres humanos. Posteriormente à aprovação do Comitê de Ética, sob o número 08817218.0.0000.5540, as psicólogas foram contatadas mediante e-mail e ligação telefônica para agendamento das entrevistas e encontros, que foram realizados, preferencialmente, no local de trabalho do psicólogo. No ato das entrevistas, foram entregues folders de apresentação da pesquisa (Anexo 1) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2). Todas as profissionais assinaram o documento, concordando com a participação na pesquisa, antes do momento da entrevista. No próximo tópico serão descritos os procedimentos e instrumentos utilizados para a realização das entrevistas desse estudo.

### **Entrevista com as Psicólogas Escolares**

Para investigar a atuação do psicólogo frente ao racismo institucional foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto às psicólogas escolares da UnB. A entrevista é marcada pela dimensão social e não pode reduzir-se a uma troca de perguntas e respostas, sendo compreendida como uma produção cultural. Segundo Freitas (2002), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (p. 9). Ao entrevistar, busca-se um envolvimento e comprometimento com a experiência do sujeito nas suas relações intersubjetivas e nas suas práticas sociais (Molon, 2008).

Instrumentos como a entrevista, na abordagem qualitativa, permitem ao pesquisador fazer uma espécie de imersão na realidade investigada, apreendendo indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade, possibilitando a compreensão das relações que se estabelecem no interior de determinado grupo. As entrevistas dessa pesquisa foram realizadas com a utilização de roteiro semiestruturado e gravação do áudio; foram

construídas de modo a permitir o acréscimo de novas questões durante o procedimento, dando maior fluidez ao diálogo com o participante (Flick, 2009).

A entrevista na pesquisa qualitativa, a partir da abordagem histórico-cultural, é um procedimento relevante que permite ao pesquisador apreender os sentidos e significados surgidos na comunicação com os participantes, considerando a complexidade dos fenômenos que perpassam o objeto de estudo. A elaboração do roteiro da entrevista (anexo 4) foi orientada pelas grandes temáticas que subsidiaram a dissertação: a atuação do psicólogo escolar na educação superior e racismo institucional, sendo definidos os seguintes tópicos: (a) caracterização (b) formação inicial e continuada, (c) atuação profissional, (d) concepção de racismo e (e) ações voltadas para o fenômeno do racismo institucional.

Foi realizado o contato com as psicólogas escolares, via e-mail ou por telefone, para informar sobre a pesquisa. De acordo com a disponibilidade das participantes, foram agendados dias, horários e locais para o encontro. As entrevistas ocorreram em diferentes diretorias da UnB. Elas tiveram duração média de uma hora e meia cada, foram gravadas em áudio, após a autorização das entrevistadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e transcritas na íntegra.

### **Procedimento de Análise das informações**

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos para as análises das informações construídas nos processos investigativos do estudo. Também serão discutidos os princípios que nortearam as análises das entrevistas realizadas com as psicólogas escolares nos diferentes contextos da Universidade de Brasília. Tendo em vista a configuração multimetodológica desta pesquisa, o processo investigativo gerou diferentes informações, instalando o desafio de dar sentido interpretativo ao conjunto de informações obtido a partir

da imersão no contexto de pesquisa. Para tal, foram adotados diferentes procedimentos de análise, conforme descritos a seguir.

Um primeiro procedimento se refere à análise documental, que buscou identificar informações relativas a atuação da psicologia escolar na Universidade de Brasília, a partir de questões definidas pelo pesquisador (Severino, 2007). Para executar este procedimento o autor 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 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 procedimento de análise adotado neste trabalho refere-se à construção de zonas de sentido (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004), utilizado em especial para a análise das informações construídas por meio das entrevistas individuais, bem como do mapeamento e análise documental. No processo de análise a partir da construção de zonas de sentido, o olhar do pesquisador é direcionado à articulação dos sentidos emergidos nas trocas comunicativas e nos significados condensados nos documentos. A partir dessa orientação, foi possível realizar interpretações das informações articuladas à imersão no contexto de pesquisa, aos objetivos propostos para o estudo e aos referenciais teóricos adotados.

Sendo a fala a forma como o sujeito consegue expressar, em um dado momento, suas vivências subjetivas, a tarefa do pesquisador no processo de análise é ultrapassar a aparência

do conteúdo estrito da fala e ir em busca das motivações, necessidades e interesses do sujeito, construídos histórica e socialmente, para compreender os sentidos por ele elaborados (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004). Nesta 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”, simbólico e intersubjetivo.

As falas para análise da pesquisa foram destacadas em observância aos objetivos da pesquisa e, para aproximar os sentidos interdependentes e correlacionados, foram criadas zonas de sentido (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004). Essa organização permite ao pesquisador reconhecer posicionamentos, concepções e transformações que permeiam os sujeitos no momento empírico do estudo. Nesse processo, apontam-se as contradições, tensões e conflitos presentes no contexto investigado, mas também são reveladas as potencialidades para emergência do novo. Esse movimento é congruente às defesas da perspectiva da psicologia histórico-cultural, em que há a necessidade de ir além do dado evidente e privilegiar o processo em que se constituíram determinados arranjos, condições históricas e sociais. Para Vygotsky (1982/2004), p. 6), “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico”.

Diante destas ponderações, a proposta metodológica para análise das informações desta pesquisa se orienta pela perspectiva de apreender zonas de sentidos (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004) que expressem questões, temas e conteúdos que são centrais para o sujeito e que se reúnem, formando uma rede, segundo a importância que se atribui a eles. As zonas de sentido (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004) sintetizam as unidades de análise extraídas da fala, da palavra, das interlocuções construídas entre os participantes, não sendo reduzidas à definições estáticas; elas podem se modificar, pois dependem das experiências vividas e variam de acordo com a vida particular de cada sujeito.

Segundo Vygotsky (1931/2012, 1982/2004), o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Entende-se que 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” (Aguar & Ozella, 2006, p. 228).

Na análise das informações, as zonas de sentido são evidenciadas nos 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 et al (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.

Neste estudo, o desenvolvimento das entrevistas e leituras de documentos, como meios de produção das informações empíricas, configurou-se por uma dinâmica relacional e interativa entre o pesquisador e os participantes. As análises iniciais dos resultados ocorreram de forma processual: após gravação de cada entrevista, foi realizada uma escuta cuidadosa das falas dos participantes, com vistas a organizar as futuras unidades de análise da pesquisa.

O procedimento utilizado para construir as zonas de sentidos foi de interpretação das falas nas interlocuções mediadas, 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 (Oliveira, 2011). 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, sendo um texto (como um documento institucional ou um questionário preenchido) ou uma transcrição (de entrevistas), iniciaram-se leituras flutuantes que possibilitaram a familiarização e apropriação do material a ser trabalhado. Dessas leituras identificaram-se falas relacionadas a temas e conteúdos diversos; a repetição ou reiteração na fala do participante, a ênfase e importância atribuída, as ambivalências, contradições, insinuações são assumidas como unidades de análise (Oliveira, 2011; Freitas, 2017).

Para finalizar o processo de análise das informações, procedeu-se à construção das zonas de sentido, iniciado por um processo intra-zona, onde foram considerados apenas o conteúdo congruente aos objetivos da pesquisa, avançando para uma transversalização entre as diferentes zonas de sentido. O momento de análise não se prende, somente, às falas explícitas, mas às tensões, semelhanças, contradições e complementaridades apreendidas a partir da análise e interpretação do pesquisador.

As análises das falas dos participantes foram transversalizadas em conjunto com os referenciais da psicologia histórico-cultural e da psicologia escolar crítica, com o objetivo de investigar a atuação do psicólogo escolar na educação superior frente ao racismo institucional. No capítulo subsequente serão apresentados e discutidos os resultados desta pesquisa, buscando articular as informações construídas empiricamente aos fundamentos epistemológicos e teóricos que subsidiam esse estudo.

## CAPÍTULO VII

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise das informações construídas ao longo dessa pesquisa. Foram realizadas as análises referentes aos documentos institucionais, ao perfil sociodemográfico das psicólogas e aos relatos de atividades práticas das participantes em seus contextos de trabalho. Com base na psicologia histórico-cultural e nas produções teóricas da psicologia escolar, essas discussões fundamentaram a construção de unidades de análise acerca da atuação de psicólogos escolares na UnB e, mais especificamente, da proposição para a atuação desses profissionais na educação superior frente ao racismo institucional.

A realização da pesquisa ocorreu em três etapas: (a) mapeamento institucional da Universidade de Brasília e das diretorias em que são lotados os profissionais, (b) identificação das participantes e (c) caracterização da atuação da psicologia escolar na UnB frente ao racismo institucional. Conforme a Tabela 6 serão apresentados, em síntese, as etapas de construção das informações, os procedimentos desenvolvidos em cada etapa e os respectivos instrumentos utilizados neste estudo.

Tabela 6

*Síntese das Etapas e Procedimentos da Construção das Informações da Pesquisa*

<b>Etapas</b>	<b>Procedimentos/Instrumentos</b>
(a) Mapeamento Institucional da UnB e das Diretorias	Análise documental
(b) Identificação das participantes	Questionário sociodemográfico
(c) Caracterização da atuação da psicologia escolar na UnB frente ao racismo	Entrevista

---

institucional

---

A discussão dos resultados advindos de cada uma dessas etapas será apresentada a seguir.

### **Mapeamento Institucional como Ferramenta de Pesquisa**

Na primeira etapa da pesquisa, o mapeamento institucional permitiu, através da análise documental, reconstruir e registrar o processo histórico da UnB e sua caracterização atual. Posteriormente, em um levantamento realizado pelo pesquisador nos meses de fevereiro e março de 2017, junto aos sites da Universidade e documentos institucionais, foi possível identificar as diretorias em que são lotados os profissionais da psicologia escolar. O procedimento da análise documental da UnB realizado nesta pesquisa será apresentado a seguir.

A análise de documentos realizada buscou identificar as informações relativas ao processo histórico de criação, estruturação e consolidação da Universidade de Brasília, sua organização e funcionamento atual e o contexto institucional apresentado à atuação da psicologia escolar. Os conteúdos das temáticas em diferentes documentos que configuraram semelhança de significado foram integrados, como apresentados na Tabela 7 com os documentos escolhidos para subsidiar as discussões.

Tabela 7

#### *Informações da Análise Documental da UnB*

<b>Documentos</b>	<b>Temáticas</b>
Plano Orientador da Universidade de Brasília	Histórico de criação e consolidação da Universidade
Lei n. 3.998/1961 – Lei que instituiu a Fundação Universidade Brasília	

Estatuto e Regimento Geral da UnB	Organização atual da Universidade
Projeto Político-Pedagógico Institucional	Missão, Valores, Princípios, Objetivos e Metas
Plano de Desenvolvimento Institucional (2018 - 2022)	Contextos de atuação da psicologia escolar

Logo após a inauguração da cidade de Brasília, em 21 de abril de 1960, o Presidente Juscelino Kubitschek encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1861/1961 solicitando a criação da Universidade de Brasília (UnB). A justificativa apontava a defasagem entre a necessidade de formar técnicos com qualificação de excelência, em um período de industrialização, e de estudantes de carreira acadêmica frente à quantidade reduzida de oferta para educação superior naquela época. Após a solicitação, por meio da Lei nº 3.998 de 1961, foi instituída a Fundação da Universidade de Brasília buscando atender às necessidades do Distrito Federal em relação à formação de profissionais e cientistas em diversos campos do saber, que buscassem construções democráticas para as limitações científicas da sociedade brasileira no processo de luta pelo desenvolvimento (Almeida, 2017).

O Plano Orientador da Universidade de Brasília (UnB, 1962) foi projetado por renomados e importantes intelectuais à época, com destaque para Anísio Teixeira, segundo reitor da UnB e Darcy Ribeiro, o primeiro reitor. O plano concebia a estrutura administrativa da Universidade de forma inovadora como uma Fundação, o que depreendia uma independência da burocracia ministerial e com fundos próprios, provenientes dos subsídios de Estado que também lhe doou patrimônios, os quais permitiram que a Instituição fosse autogovernada (UnB, 1962; MEC, 1992).

A ideia de Fundação foi fundamental para demarcar a autonomia do projeto de “universidade nova”. A gestão da UnB, ligada a essa Fundação, teria como órgão superior o Conselho Diretor, formado por membros indicados pelo Presidente da República; esse Conselho elegeria o presidente da Fundação, escolhido entre os seus próprios membros, que

receberia o título de Reitor, e um vice-reitor, cujas funções eram de cunho administrativo, referentes ao funcionamento da vida acadêmica e à disciplina geral da Universidade. Abaixo desses hierarquicamente, estavam os Coordenadores Gerais, que configurariam a autoridade superior da Instituição e a sua representação diante do Reitor. Esses seriam eleitos pelos membros de cada um dos três Conselhos Coordenadores, um deles formado pelos Diretores dos Institutos Centrais, outro pelos diretores dos Órgãos Culturais e outro ainda pelas Faculdades, que juntos formariam a Corporação Universitária, caracterizando, assim, a colegialidade da Universidade (UnB, 1962, 2006, 2018).

Pautado ainda na autonomia da Universidade, o plano estipulou Congregações de Carreiras, responsáveis por estabelecer os currículos e suas variantes para cada especialidade de formação, sendo, para isso, compostas por todos os professores dos Institutos Centrais e das Faculdades ligadas à modalidade em questão. Aqui, encontra-se outra diferenciação da UnB do modelo de universidade tradicional até então existente no Brasil: ela foi a primeira Universidade no país a ser organizada em institutos e faculdades, onde os dois anos iniciais eram de formação básica comum (UnB, 1962, 2018) e os anos seguintes eram cursados em uma faculdade, se a opção do estudante fosse a profissionalização, ou em um instituto, caso a opção fosse por uma carreira científica. Essa configuração institucional permitiu a UnB apresentar uma nova formação discente na educação superior brasileira, por estimular a interdisciplinaridade entre os ciclos básicos e ciclos específicos-profissionais, a mobilidade no processo de matrícula por créditos e a promoção de cultura, desenvolvimento científico e tecnológico (UnB, 2018).

A contratação dos professores que integrariam o quadro docente da Fundação foi outro aspecto inovador na questão administrativa da Universidade de Brasília. O que havia nas universidades até então era um corpo docente composto por cátedras, que correspondiam a certa área do saber, ocupadas por professores catedráticos, que eram titulares vitalícios; a eles

se vinculavam os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares (Cunha, 1982, Almeida, 2017). Para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro as cátedras eram prejudiciais para a estrutura universitária e seriam um limitador real para a liberdade de criação da Universidade. Eles, então, propuseram que a definição de cátedra na UnB não seria atribuída como um cargo e sim como um grau universitário, tal como o mestrado ou o doutorado. Para os educadores, esse sistema possibilitaria maior aprofundamento científico, pois as responsabilidades agora não seriam apenas de uma pessoa, o catedrático, e sim de uma pluralidade de professores titulares.

Essa organização acadêmico-pedagógica da UnB, considerada inovadora à época do seu plano orientador (1962), ainda está presente no atual Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (UnB, 2017), que tem como objetivo fundamental ser um instrumento de gestão que contribua para o alcance das metas institucionais de efetividade e de transparência das informações públicas. Este documento orienta atualmente as ações da Universidade de Brasília para o ciclo 2018 – 2022 e tem como pressupostos os principais referenciais estratégicos da Universidade, e o amparo aos normativos legais - o Estatuto e o Regimento Geral da UnB -, que estabelecem os princípios e finalidades da Universidade (UnB, 2011), além do Projeto Político Pedagógico Institucional, que orienta as diretrizes acadêmicas (UnB, 2018).

O PDI (UnB, 2017) consiste em um documento obrigatório, conforme determinado pelo MEC às Instituições de Ensino Superior (IES) do país, sejam públicas ou privadas, pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. O plano de desenvolvimento é resultado de um trabalho coletivo, em que a colaboração e participação da comunidade universitária (público interno e externo à instituição), ocorrem por meio de informações para compor o documento, de participações em reuniões ou de sugestões encaminhadas durante o período de consulta pública (UnB, 2017). Nesse documento é apresentada a missão da UnB, as diretrizes

pedagógicas que orientam suas ações, sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que são desenvolvidas ou as que virão a ser. O PDI, além do caráter obrigatório, é um documento essencial para conhecimento e execução dos princípios teórico-práticos que regem a Universidade de Brasília ainda orientada pelo plano preconizado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

A missão da UnB para o ciclo 2018-2022 está fundamentada na finalidade da Universidade disposta no artigo 3º do Estatuto da UnB (UnB, 2011): “são finalidades essenciais da Universidade de Brasília o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais”. A partir desse fundamento, é missão atual da UnB:

“Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência” (UnB, 2017, p.35).

O trinômio de ensino, pesquisa e extensão baseado no Plano Orientador da UnB (1962) e no princípio filosófico da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da Universidade (UnB, 2017) reflete o comprometimento da instituição em oportunizar diferentes formas de produção do conhecimento, com destaque para aqueles que possam contribuir para uma melhor compreensão da sociedade, bem como para a promoção das transformações sociais necessárias (UnB, 2017). Na concretude desse compromisso, destacam-se nas práticas acadêmicas da UnB a flexibilidade da Universidade e as oportunidades diferenciadas de sua integração curricular (UnB, 2018).

A flexibilidade está presente no seu currículo, organizado por disciplinas classificadas como “obrigatórias”, “optativas” e “módulo livre”. As disciplinas obrigatórias não ultrapassam 70% da carga horária. No “módulo livre” o aluno pode cursar qualquer disciplina de qualquer curso da Universidade, desde que atenda aos pré-requisitos e ao limite de 36 créditos. Há disciplinas que possuem equivalência de créditos entre cursos, permitindo que o aluno adquira conhecimento sobre diferentes áreas. A UnB conta com intercâmbios, em instituições nacionais ou do exterior, permitindo que o conhecimento produzido no intercâmbio seja convertido em créditos para o discente (UnB, 2017, 2018).

Como oportunidades para integração curricular, na UnB há exames de proficiência aplicados em disciplinas na área de línguas; também existe a possibilidade de aproveitamento de estudos de créditos realizados em outras universidades; este aproveitamento poderá ser realizado no ingresso, mas também é permitido quando o discente, durante o curso, participa de um intercâmbio ou de atividades de extensão, como a monitoria. (UnB, 2011, 2017). Percebe-se que a UnB, atualmente, apresenta elementos que configuram um contexto de ensino superior diferenciado da realidade brasileira se aproximando das proposições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro que vislumbravam novos caminhos para a educação, à época da construção do projeto da Universidade, ao inserir Brasília tanto no cenário nacional quanto internacional como referência de inovação científica de ensino e pesquisa no desenvolvimento de uma nação.

Esses elementos que compõem a estrutura didática-científica diferenciada da Universidade de Brasília estão fundamentados no seu Plano Orientador (UnB, 1962) e nos princípios que orientam o regime acadêmico constantes no artigo 70 do Regimento Geral da UnB. Entre estes princípios há o “compromisso com o desenvolvimento do país e a busca de soluções democráticas para os problemas nacionais”. Como aplicação desse princípio, em 2003, a UnB aprovou no seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, o Plano de

Metas para a Integração Social, Étnica e Racial da Universidade de Brasília (Carvalho & Segato, 2002), que estipulava a criação do Sistema de Cotas para Negros no vestibular durante um período de 10 anos, destinando 20% do total de vagas de cada curso oferecido nos vestibulares a candidatos negros de cor preta ou parda (UnB, 2006; Jesus, 2013). A UnB se transformou em um símbolo dessas iniciativas de inclusão no ensino superior ao ser a primeira universidade federal do Brasil a aderir à política afirmativa para inclusão dos negros no ensino superior.

Para além do ingresso desses novos estudantes, objetivando centralizar a gestão do Sistema de Cotas para Negros na UnB e fomentar políticas para a diversidade, foi criada, em 2005, a Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas – ADAC. Sob sua coordenação foi institucionalizado, no mesmo ano, o Centro de Convivência Negra – CCN, espaço voltado para o debate de questões étnico-raciais a fim de sensibilizar a comunidade acadêmica para a temática da negritude e da diversidade, disseminando os valores de igualdade e justiça (UnB, 2017). O CCN atualmente se configura como um espaço de fortalecimento e promoção da coletividade dos estudantes negros, advindos do sistema de cotas ou não.

Ainda sobre o caráter inovador do Plano Orientador (UnB, 1962) e da configuração atual da UnB, conforme seu Estatuto (UnB, 2011), a Universidade segue os princípios de gestão democrática, de descentralização e de racionalidade organizacional. A partir desses princípios, destacam-se na estrutura administrativa da UnB a divisão em órgãos deliberativos (os colegiados), e executivos, (as chefias departamentais, as direções de unidades acadêmicas, os decanatos e suas respectivas diretorias) (UnB, 2017, 2018).

Os decanatos da UnB são unidades administrativas ligadas à reitoria, que coordenam, fiscalizam e garantem o funcionamento dos departamentos e das atividades universitárias; eles têm sob sua responsabilidade gerir as políticas de graduação, pesquisa, extensão, gestão administrativa e financeira, entre outras. As diretorias estão inseridas nos decanatos e são

estruturas responsáveis por orientar, estruturar, supervisionar e prover recursos humanos e financeiros na coordenação e desenvolvimento de projetos e programas da área de cada decanato. Além disso, as diretorias prestam apoio técnico às unidades de graduação, elaboram e desenvolvem propostas, divulgam programas comunitários e garantem o desempenho das atividades acadêmicas e administrativas da instituição (UnB, 2017, 2018).

Considerando essa organização administrativa com diferentes decanatos e diretorias e buscando mapear as diretorias em que são lotadas as profissionais da psicologia escolar, foi realizado um levantamento junto aos sites da universidade, entre os meses de fevereiro e março de 2017, para identificação dessas diretorias. Completou essa etapa do estudo a aplicação de um questionário sociodemográfico para a caracterização das participantes, descrita na Tabela 8.

Tabela 8

*Caracterização das Participantes da Pesquisa*

<b>Participantes</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Tempo de atuação na UnB</b>	<b>Lotação/ Decanato</b>	<b>Raça</b>
P1	Feminino	29	2012	4 anos	SOU/DEG	Branca
P2	Masculino	38	2005	9 anos	CEU/DAC	Branca
P3	Feminino	38	2004	9 anos	DEL/DAC	Branca
P4	Feminino	36	2006	3 anos	DIV/DAC	Branca

As participantes da pesquisa desenvolvem as suas atividades na UnB há menos de uma década e todas se identificaram como brancas. A identificação racial das psicólogas escolares nesse estudo é relevante, pois a branquitude é compreendida como uma posição em que os sujeitos que a ocupam estão sistematicamente privilegiados no que tange o acesso a recursos materiais e simbólicos (Bento, 2002; Schucman, 2014). É importante destacar que o lugar atribuído à população branca não implica na sua autodeterminação de superioridade em

relação aos sujeitos não-brancos; trata-se aqui de uma crítica voltada à discrepância estrutural da branquitude como um lugar racial da norma de poder, estética e humanização (Bento, Silveira, & Nogueira, 2014). Para esta pesquisa de mestrado, ser considerado sujeito branco e ocupar os espaços simbólicos de branquitude não é um sentido constituído apenas pela brancura da pele, mas, sim, pela cor dos lugares sociais que os sujeitos estão localizados e nas suas possíveis contribuições de enfrentamento às desigualdades raciais na sociedade e na Universidade.

Na Universidade de Brasília, as técnico-administrativas lotadas como psicólogas escolares estão localizadas em dois decanatos: Decanato de Ensino de Graduação (DEG) e Decanato de Assuntos Comunitários (DAC). O Decanato de Ensino de Graduação (DEG) é responsável por promover e desenvolver a educação superior, em nível de graduação, democrática, inclusiva e inovadora, comprometida com a formação de profissionais qualificados, éticos e socialmente referenciados (UnB, 2018).

O Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) promove políticas e ações comunitárias que agregam direitos de cidadania e que contribuem para a formação cidadã, valorizando identidades, culturas, responsabilidade social e qualidade de vida. Além dos programas socioeconômicos, de moradia estudantil, de permanência, de alimentação e de apoio pedagógico (Vale Livro – programa que oferece aos estudantes participantes da assistência estudantil cinco vales em cada semestre letivo que dão direito a 60% de desconto na compra de livros editados pela Editora UnB: acesso à língua estrangeira – programa em parceria com a Escola UnB Idomas que disponibiliza uma vaga por turma aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com isenção de mensalidade) para alunos de baixa renda, o Decanato também atua como gestor da política de apoio às pessoas com necessidades especiais, da diversidade, e como gestor das ações esportivas e culturais da Universidade

(UnB, 2017, 2018). As diretorias de lotação das participantes ligadas aos decanatos apontados serão apresentadas a seguir.

No DEG, está lotada P1, junto à Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA), que é responsável pela promoção da integração do aluno de graduação com as atividades acadêmicas, além de supervisionar, coordenar e estimular o planejamento e a execução das atividades de suas Coordenações: Secretaria da Comissão de Acompanhamento – CAO, Coordenação Executiva – CE, Coordenação de Apoio Acadêmico – CAA e Coordenadoria de Desenvolvimento Acadêmico e Profissional – CDAP. (UnB, 2017, 2018). A participante 1 atua na DAIA, no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) que é ligado à Coordenação de Apoio Acadêmico, órgão de apoio acadêmico e de orientação psicoeducacional criado para atender o estudante da UnB (UnB, 2011). Este serviço foi instituído na UnB em 1987 pelo Ato da Reitoria 640/87 (UnB, 1987), com suas atividades voltadas para o atendimento somente ao estudante dentro de uma perspectiva clínica e adaptacionista. A partir de 2008, com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) contou com a contratação de novos servidores (psicólogos escolares e pedagogos), expandindo o seu atendimento e suas atividades, que abrangem estudantes, docentes e demais atores acadêmicos da Universidade (UnB, 2017, 2018).

No DAC, três participantes estão lotadas em três diretorias diferentes. P2 está lotada na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), diretoria responsável pela promoção da assistência estudantil de estudantes em situação de vulnerabilidade social por meio de programas, projetos e ações em observância ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (UnB, 2011).

A participante 2 atua na Coordenação da Casa do Estudante Universitário (CEU) que é a residência universitária destinada aos estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade oriundos de outras cidades que não sejam capital federal. É responsabilidade

da CEU prestar informações, orientações, realizar acompanhamento e, se necessário, fazer encaminhamentos para a rede social de apoio, centros de referência como o Centro de Referência de Assistência Social ou para entidades de assistência social, como a Casa do Ceará. É responsabilidade da Coordenação Geral da CEU (CGCEU/DDS/DAC) ações estabelecidas no Ato da Reitoria/UnB 1200/2014, como receber e registrar, em instrumento próprio, ocorrências em relação aos residentes; gerenciar as vagas nos apartamentos; acolher novos residentes (UnB, 2017, 2018). Além dessas ações, a Coordenação assume outras atribuições, como: acompanhar a situação acadêmica e de vínculo dos estudantes com a universidade; realizar atendimento, fornecendo informações à comunidade acadêmica no que concerne aos procedimentos administrativos, normas e regulamentos de funcionamento da CEU; realizar pesquisas, estudos e análises com o objetivo de definir alternativas para problemas identificados, sendo estruturais ou acadêmicos; emitir memorando, ofício, despachos, relatórios e confeccionar outros documentos de rotina administrativa da CEU, bem como atuar na organização de comissões estudantis, em conformidade com o que estabelece o Ato da Reitoria 1200/2014 (UnB, 2017, 2018).

No Decanato de Assuntos Comunitários também está lotada P3, atuando na Diretoria de Esporte e Lazer, que dentre suas ações, estão inclusas o apoio a iniciativas comunitárias, com destaque ao papel dos clubes que representam a UnB nas competições organizadas pelas federações e confederações desportivas brasileiras, na elaboração de calendário anual de atividades e a práticas esportivas direcionadas à promoção da saúde e da qualidade de vida (UnB, 2017).

E, por fim, no DAC está lotada P4, atuando na Diretoria da Diversidade (DIV), especificamente no Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca) - Coordenação da Questão Indígena. A DIV tem como objetivos propor, desenvolver e garantir políticas institucionais, como os serviços de acolhimento individuais e em grupos, e

aconselhamento no enfrentamento às desigualdades, opressões e preconceitos contra mulheres, pessoas LGBT, negras e negros e indígenas no âmbito da UnB. A Coordenação da Questão Indígena realiza o acompanhamento dos estudantes indígenas da UnB, fornecendo apoio psicopedagógico e auxiliando cada um no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento aos desafios colocados em razão de suas especificidades na Graduação e Pós-Graduação (UnB, 2017, 2018). A seguir serão apresentadas e discutidas as informações construídas a partir das entrevistas.

### **A Atuação da Psicologia Escolar na UnB Frente ao Racismo Institucional**

Esta etapa do estudo ocorreu por meio de entrevistas junto às psicólogas escolares da Universidade de Brasília, que foram analisadas qualitativamente, buscando apreender os sentidos construídos pelas profissionais em relação à sua atuação no que tange ao racismo institucional. Foram selecionados para discussão alguns trechos que evidenciaram os aspectos mais relevantes coadunados aos objetivos dessa pesquisa. Essas informações permitiram conhecer e compartilhar as práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares, os processos contextuais de suas trajetórias laborais que, em diálogo com a fundamentação teórico-metodológica do estudo e as interpretações do pesquisador, deram origem a construção das zonas de sentidos (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004).

A partir dos relatos das entrevistas de P1, P2, P3 e P4 foi possível observar que, com relação à formação, P1 se graduou em 2012, P2 em 2005, P3 em 2004 e P4 em 2006. As entrevistas possibilitaram conhecer que três das quatro psicólogas revelaram ter tido interesse pela psicologia escolar desde os primeiros anos da graduação. Com relação ao local de formação, duas das participantes concluíram a graduação na Universidade Federal de São João del-Rei, uma na Universidade Federal de Minas Gerais e uma na Universidade de Brasília (UnB). Todas as participantes tiveram disciplinas da área de psicologia escolar na

graduação, com a média de duas disciplinas teóricas em todo curso; três delas fizeram estágio supervisionado na área. Em relação à formação continuada, apenas duas participantes realizaram mestrado na área de psicologia escolar; dessas, uma está com o doutorado em andamento na área. As demais fizeram pós-graduação em áreas da psicopedagogia, recursos humanos e gestão de pessoas.

Na análise das interlocuções com as participantes foram construídas três zonas de sentido (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004): (a) ações realizadas pelos psicólogos escolares na UnB, (b) racismo institucional na educação superior, e (c) proposições para a psicologia escolar na educação superior frente ao racismo institucional. As zonas de sentido e suas respectivas definições, relacionadas aos objetivos da pesquisa, serão apresentados na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9

*Objetivos da Pesquisa, Zonas de Sentido e suas Definições*

<b>Objetivos do estudo</b>	<b>Zona de Sentido</b>	<b>Definição</b>
Mapear e analisar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, notadamente no contexto institucional da Universidade de Brasília (UnB) a partir da percepção das psicólogas escolares.	Ações realizadas pelos psicólogos escolares na UnB	Atividades práticas e intervenções que caracterizam a atuação dos psicólogos no cotidiano da UnB
Identificar e caracterizar indicadores de racismo institucional na Universidade de Brasília	Racismo institucional na educação superior	Compreensões, ideias, crenças e conceitos acerca do racismo institucional na UnB
Propor atuações para a intervenção institucional da psicologia escolar relativas ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior.	Proposições para a psicologia escolar na educação superior frente ao racismo institucional	Intervenções, atividades e outras possibilidades para a atuação da psicologia escolar na educação superior no enfrentamento ao racismo institucional.

As análises das informações das entrevistas, organizadas por zonas de sentido conforme teorização de Vygotsky (1982/2004) e sintetizadas nas tabelas a seguir, permitiram condensar sentidos e significados com proximidades, complementares e/ou contraditórios, partilhados no contexto da pesquisa, e apreender as condições subjetivas, contextuais e históricas do fenômeno, indo além de sua aparência (Vygotsky, 1931/2012, 1982/2004). A seguir, apresenta-se a Tabela 10, construída por meio das unidades de análises relacionadas à zona de sentido 1.

Tabela 10

*Zona de Sentido 1: Ações Realizadas pelos Psicólogos Escolares na UnB*

<b>Definição:</b>	
<b>Atividades práticas e intervenções que caracterizam a atuação dos psicólogos no cotidiano da UnB</b>	
Unidades de análises	Exemplos
Atividades desenvolvidas	<p><i>"(...)Muitas vezes, a gente parte de um atendimento ao estudante para fazer contato com o curso, com o coordenador e do coordenador com um professor e assim, atingimos muitos" (P1).</i></p> <p><i>"Eu acolho os calouros para fazer orientação acadêmica prévia, situá-lo onde eles estão; repasso as regras de permanência e acadêmicas; e também realizo atendimento acadêmico com todos os bolsistas-atletas, pois tenho acesso ao histórico e a essas informações, e o sistema/instituição me permite acesso (...) Além do estudante, quando é preciso, eu trabalho com os técnicos dos times dos estudantes bolsistas, professores ou com quem é possível para abrir o diálogo e trabalharmos juntos" (P3).</i></p>
Diretrizes institucionais para atuação	<p><i>"Eu não tenho orientações técnicas, eu tenho acesso ao histórico, às informações que me fazem acompanhar o estudante." (P2)</i></p> <p><i>"Tem orientações no sentido de o que é o nosso serviço, ao está vinculado, qual é o nosso compromisso... mas orientações técnicas, no sentido das dimensões de atuação do psicólogo, não tem." (P1)</i></p>

A unidade de análise “atividades desenvolvidas”, além dos exemplos na tabela que apresentam o foco no estudante, também apresentou relatos de práticas voltadas para algumas ações com os demais atores institucionais. Para alguns desses psicólogos, o atendimento individualizado no educando ainda é o que prevalece na procura dos seus serviços. O relato de P2 revelou que *“a minha atuação aqui – na Casa do Estudante Universitário - é mais restrita, visando a questão do desempenho acadêmico do estudante (...) Identifico aqueles que estão em situação de vulnerabilidade - acadêmica - risco de desligamento ou que esteja com Índice de Rendimento Acadêmico muito baixo (...) Analiso o currículo pelo histórico e partir da análise disso, convoco quem eu identifique quem está vulnerável ou com dificuldades (...) e a partir dessa convocação, analiso o que ou quem está envolvido nessa dinâmica”*.

Com base na fala de P2, pode-se evidenciar que a sua atuação é voltada prioritariamente para o atendimento de dificuldades acadêmicas do estudante, ação identificada, no passado, como principal na psicologia escolar. Contudo, esta perspectiva, geralmente com caráter individualizante, “clínico-médico” e adaptacionista, foi sendo criticamente combatida ao longo dos anos em pesquisas da área (Guzzo, 2005, 2008; Marinho-Araujo & Almeida, 2014, Marinho-Araujo, 2009; Sampaio, 2010; Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto & Santos, 2014; Silva, 2016; Cunha, Dazzani, Luttigards e Lima, 2018; Favarin, 2018).

O modelo tradicional da psicologia escolar voltado somente para o educando tem sido questionado e, de certa forma, superado com a ampliação do olhar dos profissionais para analisar as relações e o contexto que o estudante está inserido. Como relatado por P.2, suas práticas são direcionadas para o atendimento acadêmico do discente; neste sentido, ressalta-se que a intervenção do psicólogo escolar na educação superior deve conceber o estudante como um sujeito integrado ao um sistema coletivo, localizado histórico e culturalmente, a fim de

compreender os aspectos que se configuram no cotidiano universitário e, assim, orientar o planejamento da sua intervenção frente a todos os sujeitos que constituem esse sistema, correspondabilizando-os pela dinâmica institucional.

A concepção que guia o olhar do psicólogo voltado exclusivamente para as dificuldades do estudante revela que a queixa escolar ainda é vista como a principal demanda para o profissional da psicologia escolar, conforme exemplificado na fala de P3 “(...) *A respeito da parte acadêmica, no atendimento é verificado como está sendo essa adaptação deles na universidade; como estão conciliando a universidade com esporte ou trabalho, como em alguns casos (...) Diante desse atendimento acadêmico, se for detectado a necessidade do acompanhamento acadêmico, a gente planeja - uma vez por mês, de quinze em quinze dias, de acordo com a necessidade - e realizamos uma investigação acadêmica sobre o histórico do estudante, procurando entender como ele chegou naquela situação de dificuldade*” (P3).

Em linhas gerais, nos relatos de P2 e P3, as suas práticas envolvem o baixo rendimento do estudante ou suas dificuldades de adaptação às rotinas da universidade, conforme os seguintes trechos das entrevistas: “*A minha atuação aqui (...) é mais restrita, visando a questão do desempenho acadêmico do estudante*” (P2) e “*No atendimento é verificado como está sendo essa adaptação deles na universidade. Diante desse atendimento acadêmico, se for detectado a necessidade do acompanhamento acadêmico, a gente planeja*” (P3). Nas produções da psicologia escolar esse tipo de atuação já foi criticado, especialmente quando as dificuldades eram associadas, por um lado, aos aspectos biológicos do aluno e, de outro, aos aspectos socioeconômicos e culturais do seu contexto familiar (Patto, 1981; ; Cunha, Dazzani, Santos & Zucoloto, 2016; Cunha et al, 2018). Apesar do atendimento da psicologia escolar na UnB ser focado inicialmente nas ações nos estudantes, o trabalho das participantes dessa pesquisa aponta para algumas mudanças referentes à ênfase na individualização das dificuldades apresentadas pelos estudantes na educação superior, como

apresenta P2: *“Eu costumo dizer que os atendimentos individuais são um instrumento que eu tenho, um termômetro institucional. A minha função é conseguir analisar desfocando a responsabilidade única do estudante e elucidar o comprometimento da Universidade”*. Este relato de P2 demonstra como o foco das suas ações é voltado para o estudante por apresentar uma ênfase no que o estudante apresenta e suas demandas. Diante dos relatos de P2 e P3 apresentados, pode-se afirmar que as práticas desenvolvidas pelas psicólogas escolares na UnB ainda estão voltadas para o apoio individual aos estudantes como forma de auxiliá-los a enfrentar dificuldades e problemas.

Para além das práticas individualizantes, há outras práticas da psicologia escolar na educação superior com um olhar ampliado para além do estudante, como um dos eixos do modelo de intervenção proposto por Marinho-Araujo (2016a) que pode ser destacado nas ações dos participantes é o mapeamento institucional, que é ilustrado por P1: *“Nós - psicólogas escolares - em todos os momentos, estamos fazendo o mapeamento institucional. Quando o estudante traz uma questão do curso dele, ele tá trazendo uma vivência, de um contexto, de uma dinâmica institucional”*. O mapeamento institucional aqui destacado compreende a observação, investigação, reflexão e análise do contexto em todas as suas dimensões e considera a complexidade das relações e da própria instituição escolar. Marinho-Araujo (2014a) afirmou que o mapeamento institucional *“é uma ação histórica que acompanha, dinamicamente, todas as formas de atuação do psicólogo escolar”* (p. 164). Apesar da importância dos registros formais no cotidiano da escola, o mapeamento não se restringe à utilização de diagnósticos, formulários ou questionários para a sua realização; é importante que o olhar do psicólogo atualize constantemente sua percepção e compreensão da realidade institucional de forma ampla, considerando a dinâmica complexa das relações intersubjetivas que constituem e modificam o contexto educacional. (Marinho-Araujo, 2016a).

Essa dimensão de trabalho permite que o profissional construa ações que envolvam a análise histórica, política e social do cenário educativo, bem como a contextualização do cotidiano institucional no qual faz parte. Ao consultar os projetos políticos pedagógicos, as resoluções institucionais, a proposta pedagógica dos cursos ou disciplinas, o regimento acadêmico e os projetos educacionais, os registros das atividades acadêmicas e a construção de diálogos com diferentes atores educativos, o psicólogo pode identificar quais concepções que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem e compreender as expectativas individuais e institucionais para a formação acadêmica (Marinho-Araujo, 2016a).

Ainda sobre o mapeamento institucional, Marinho-Araujo (2016a) ressaltou a necessidade de o psicólogo escolar desenvolver competências para investigar e analisar a instituição escolar, evidenciando, nas práticas educacionais, as possíveis contradições presentes no cotidiano escolar, apontando possibilidades de ressignificação e redirecionamentos para novas ações profissionais. O mapeamento institucional prevê, por parte do psicólogo, uma posição ativa nos processos institucionais, considerando-o um profissional que não apenas observa ou analisa o contexto, mas que participa das propostas interventivas a serem feitas na escola.

Outro exemplo de ações para além do estudante e suas dificuldades é a escuta psicológica que está alicerçada em uma atuação mais voltada para o institucional, pois abrange os demais atores institucionais, suas relações, o momento histórico e a cultura da instituição (Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014a, 2016a). A perspectiva institucional dessa ação pode ser destaca na fala de P4 *“Eu considero todas as instâncias envolvidas no que o estudante apresenta para mim e não somente ele e suas questões, e sim tudo que pode estar contribuindo para a situação”*. Esse relato demonstra que esse profissional considera o caráter institucional da Universidade e dos diversos sujeitos que nela estão inseridos, e não somente o estudante e suas dificuldades individuais. A partir dessa

ação, é possível afirmar que o papel da instituição deve ser implicado e problematizado na compreensão das dinâmicas produzidas pelos estudantes e outros atores da universidade.

Ainda sobre ações das psicólogas escolar da UnB, que compõe a unidade de análise “atividades desenvolvidas na psicologia escolar”, observa-se, no exemplo de prática de P4, uma ênfase na atuação institucional, com uma escuta voltada para o estudante e para o contexto no qual ele faz parte: *“Uma parte da minha atividade é administrativa mesmo, fornecer informação sobre outros setores da UnB, do funcionamento da UnB, porque eu acho que isso é importante para inclusão deles – indígenas; (...) onde que pede assistência estudantil? Qual tipo de documento tem que colocar? Se for o caso, como é que pede o trancamento? A partir do momento que eu dou informação, muitas vezes, vem a conversa. A partir disso, a pessoa vai me falar quem é a família dela, quem ela considera família dela. Então, a partir da informação, às vezes, a pessoa vai falando de outras questões da vida dentro e fora da universidade, quais pessoas influenciam nas questões relatadas e, assim, eu posso analisar como vou fornecer um suporte institucional”*. P4 elucida que até em um momento individual com o estudante, o convite à responsabilidade institucional pode ser provocado. Esse relato corrobora o argumento de Mitjans Martínez (2010) ao afirmar que o trabalho do psicólogo pode ser profícuo no uso de estratégias e técnicas junto às equipes de trabalho, iniciando pela direção e alcançando os outros atores educacionais. A autora destaca, ainda, que a atuação do psicólogo escolar, dentro de sua especificidade, se soma ao trabalho das outras equipes pedagógicas, colaborando para a consecução das metas e atividades propostas.

No que diz respeito à contribuição dos psicólogos escolares da UnB ao trabalho coletivo, P1 apresenta outra intervenção importante: *“Eu participo de exposição, de atividades que os estudantes estão fazendo (...), que envolva outros atores da instituição. (...) Tem um ator fundamental para nos ajudar, que é o coordenador de curso. Muitas vezes, a*

*gente parte de um atendimento ao estudante para fazer contato com o curso, com o coordenador e do coordenador com um professor e assim, atingimos muitos”*. A atuação do psicólogo escolar na assessoria ao trabalho coletivo, incluindo o docente, foi destacada em trabalhos que enfatizaram a importância dos processos de mediação que podem ocorrer nos contextos educativos, criando espaços de interlocução e de formação de outros profissionais da escola (Marinho-Araujo, 2014a; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). A prática do psicólogo escolar envolvendo o trabalho coletivo tem como base a compreensão de que, em equipe, se pode transformar as dificuldades enfrentadas nos contextos educacionais em potencialidades, à medida em que se promovem oportunidades para os atores da instituição.

As ações da psicologia escolar direcionadas ao trabalho coletivo, com o olhar voltado para a dimensão institucional da Universidade se relacionam com a responsabilidade coletiva sobre os processos que ocorrem na instituição. Um exemplo dessa ação é proposto no modelo de intervenção de Marinho-Araujo (2016a) no eixo “Gestão de Políticas Programas e Processos Educacionais nas IES”. A fala de P2 aproxima-se da proposta da autora: *“Eu tento atuar de maneira mais institucional, eu acredito no desenvolvimento de políticas e, como a atuação do profissional de psicologia escolar está inserida nesse contexto, eu posso contribuir de alguma forma. (...) Nós ainda precisamos de uma política de assistência integral; assim, procuro atuar sempre nessa perspectiva – institucional –; os relatórios que eu faço, eu sempre implico a instituição, sempre chamo-a para a questão, sempre a coloco responsável pelas questões que surgem nos atendimentos. Isso também tem gerado discussões no âmbito da DDS e é isso que eu acho que é muito mais o papel do psicólogo escolar, do que no atendimento individual. Eu costumo dizer que os atendimentos individuais são um instrumento que eu tenho, é um termômetro institucional. A minha função é conseguir analisar desfocando a responsabilidade única do estudante”*.

Marinho-Araujo (2009a, 2014b, 2016a) defende ações da psicologia escolar no contexto da educação superior junto à gestão institucional, desde a elaboração do Projeto de Desenvolvimento

Institucional (PDI) até o acompanhamento dos procedimentos avaliativos, colaborando no planejamento e execução da autoavaliação institucional e também nas ações de gestão da instituição, O relato de P2 apresenta possibilidades diferenciadas de atuação da psicologia escolar por priorizar, nas suas ações, a capacidade da própria instituição para otimizar os processos educacionais; um exemplo pode ser encontrado na política de permanência estudantil que desenvolve ações para além da responsabilização do estudante pelas dificuldades enfrentadas na Universidade.

Matos, Santos e Dazzani (2016) enfatizam que a atuação da psicologia escolar na assistência estudantil exige um ponto de vista mais abrangente, que não centre suas ações somente no estudante, ampliando o seu olhar para os atores institucionais e gestores das políticas de assistência, promovendo conscientização dos papéis dos sujeitos em uma perspectiva institucional. Essa ação se constitui como um forte indicador da mediação do psicólogo escolar na Universidade, tendo como foco as possibilidades de ações institucionais a serem desenvolvidas pelos diversos atores.

Retomando a Tabela 10, a Zona de Sentido 1 (*Ações Realizadas pelos Psicólogos Escolares na UnB*) ainda abrange a unidade de análise “diretrizes institucionais para atuação da psicologia escolar”, que considera os documentos institucionais que orientam o trabalho da psicologia escolar na UnB. Os relatos dos participantes evidenciaram uma ausência de orientações e referências institucionais à atuação da psicologia escolar. Para ilustrar essa construção, tem-se o relato de P.3 que critica a falta de orientações à sua atuação como psicóloga escolar em diferentes setores da UnB: *“Não há orientações para o meu trabalho, desde à época que eu estava no SOU e agora aqui na DEL continua sem orientações específicas (...) Foi na minha prática que eu fui encontrando o meu caminho de atuação, no dia-a-dia com meus colegas de direção, na rede das outras diretorias e em reuniões de equipe em que construímos estratégias coletivamente, para atingirmos os objetivos da nossa diretoria e atendermos da melhor forma os estudantes.”*. O relato de P3 demonstra a necessidade de uma diretriz à atuação característica deste profissional, visto que a conscientização de papéis, funções e

responsabilidades dos atores institucionais é aspecto fundamental para o desenvolvimento de ações coerente aos contextos de atuação da psicologia escolar (Marinho-Araujo, 2009, 2014b, 2016a).

A literatura da psicologia escolar contemporânea enfatiza a importância do profissional se apropriar dos documentos institucionais da escola para subsidiar suas práticas (Guzzo, 2014; Marinho-Araujo, 2014a; 2016a; Mitjans Martinez, 2009). Neste sentido, a análise documental apontou que nas Instituições Federais de Educação Superior, como a Universidade de Brasília, o “psicólogo/área” é contratado para o cargo de técnico-administrativo. Por meio do Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, as funções dos diferentes profissionais que ocupam estes cargos em todas as Instituições Federais de ensino brasileiras são descritas e de acordo com o documento, cabe a esse profissional:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2005, p. 99).

Apesar do relato de P3, a realização do mapeamento institucional ainda apresentou um documento do governo federal, publicado no site da UnB, que descreve o plano de carreira do técnico-administrativo em educação e adiciona uma observação sobre o psicólogo: ele pode atuar na universidade por meio das áreas de “Psicologia do Trabalho, Psicologia Social, Psicologia da Educação e Psicologia da Saúde” (MEC, 2005, p. 100). Além de generalista, essa definição é desatualizada e é baseada ainda nos modelos tradicionais da psicologia voltados para práticas individualizantes.

Na análise documental ainda foi possível depreender que os documentos do plano de carreira do MEC (2005) e os da UnB - PDI (UnB, 2017) e PPPI (UnB, 2018) - possuem princípios e objetivos relativos à instituição como um todo, mas nenhum dos psicólogos escolares relatou alguma contribuição desses documentos para nortear seu trabalho. Defende-se aqui uma construção de orientações norteadoras à atuação da psicologia escolar na UnB, subsidiada por um referencial teórico embasado na perspectiva crítica em psicologia escolar (Guzzo, 2008, 2014; Marinho-Araujo & Almeida, 2014; Marinho-Araujo, 2014a; Mitjás Martínez, 2009; Dazzani, 2010; Neves, 2011), considerando: o papel de todos os atores para o processo educativo; a contribuição da especificidade da psicologia para o desenvolvimento dos diferentes profissionais e estudantes que integram a universidade; a consistência teórico-prática de modelos específicos propostos para o contexto da educação superior, como apresentado por Marinho-Araujo (2016a).

Ao final deste eixo de análise, apresentam-se os questionamentos investigativos construídos a partir dos objetivos da pesquisa, que contribuiram para a seleção dos momentos de interlocução apresentados nesta unidade de análise referente à zona de sentido 1. Os questionamentos investigativos deste eixo de análise foram:

1. Como e com quem são desenvolvidas as atividades da psicologia escolar na UnB?
2. Há orientações técnicas para esse trabalho?

A partir dos resultados apresentados, foi possível identificar que os sentidos mobilizados durante as entrevistas em relação à atuação em psicologia escolar na UnB apontaram para: (a) uma prioridade dos atendimentos individuais aos estudantes; (b) a importância de conhecer as necessidades e dinâmica dos sujeitos, da instituição, incluindo a relevância do mapeamento institucional; (c) a escuta psicológica como uma possibilidade para identificar as dinâmicas do contexto universitário e para um convite à responsabilidade institucional dos processos que ocorrem na instituição; (d) a possibilidade de assessoria ao trabalho coletivo da universidade, como auxílio

ao trabalho docente; (e) a importância papel do psicólogo escolar nos espaços de gestão, como a assistência estudantil; (f) uma necessidade de orientações direcionadas ao trabalho do psicólogo escolar. Após a discussão e síntese deste eixo de análise, passa-se, agora, às análises da zona de sentido 2, apresentada na Tabela 11.

Tabela 11

*Zona de Sentido 2: Racismo institucional na educação superior*

<b>Definição:</b>	
<b>Compreensões, ideias, crenças e conceitos acerca do racismo institucional na UnB</b>	
<b>Unidades de análises</b>	<b>Exemplos</b>
Novo perfil de estudante na UnB	<p><i>“As políticas de democratização do acesso ao ensino superior foram e são importantes, mas elas são suficientes? Houve uma transformação de consciência por parte de quem compõe a universidade?” (P1).</i></p> <p><i>“Os estudantes que antes não estavam na universidade como os estudantes trabalhadores, moradores da periferia ou de outras cidades do interior, negros, indígenas, entre outros (...) eles apresentam novas dinâmicas à universidade com a sua inserção e para sua permanência também”. (P3)</i></p>
O racismo frente à presença negra e indígena na educação superior	<p><i>“A vivência na universidade facilita o reconhecimento das diferenças e fortalecimento, mas também há uma expressividade das opressões, violências e violações de direitos desses novos sujeitos, como negros e indígenas.” (P2)</i></p> <p><i>“Mesmo a minha diretoria não sendo específica para denúncia do racismo, a gente muitas vezes identifica o racismo sobressaindo nas dinâmicas apresentadas pelos estudantes negros com seus colegas, professores e funcionários da universidade”. (P.3)</i></p>

A unidade de análise “novo perfil de estudante na UnB” refere-se às questões apresentadas à educação superior com o contexto de ampliação do acesso ao ensino superior, a partir dos relatos das psicólogas escolares. As falas das participantes evidenciaram que há diversos desafios à UnB para concretude de uma permanência de qualidade dos estudantes, após a implantação das ações afirmativas de cotas sociais, raciais, indígenas e para pessoas com deficiência. Para ilustrar essa concepção, tem-se o relato de P.4: *“Eu cheguei na universidade como trabalhadora em 2016; as questões desse cenário já estavam postas. Eu não sei se aparecem novas questões, talvez essas questões já estivessem aqui, bem ou mal (...) Agora elas aparecem com mais legitimidade, por exemplo: o estudante que precisa trabalhar: como ele concilia o estudo com trabalho? A estudante que tem filho - por que na universidade desse tamanho ainda não tem fraldário? A acessibilidade das pessoas com deficiência; estudantes de outros estados; a diversidade étnico-racial e cultural são realidades diferentes, que já têm composto a universidade há algum tempo”*. O relato de P.4 apresenta um contexto no qual devem ser desenvolvidas atividades para promover a democratização das condições de permanência dos estudantes na educação superior, tais como: ações e políticas que reduzam os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso e na conclusão do nível superior, que minimizem as taxas de retenção e evasão e que contribuam para a promoção da inclusão social pela educação (MEC, 2010).

Vale ressaltar que essas práticas não podem ser reduzidas apenas a compensações em nível econômico, mas devem apontar também para outras alternativas de permanência como a promoção de atividades e programas culturais, como apresenta P2 *“Temos ações para além do que é feito tradicionalmente na assistência, pois temos um contexto diferenciado na CEU. Como eles estão geralmente nos mesmos espaços da Universidade, nós vemos juntos outras formas de convivência na Casa, como a organização de um sarau de poesia e a Oficina de Literatura Escrevivências – Conceição Evaristo”*. Outro exemplo de ampliação da ação do

psicólogo escolar na assistência estudantil é apontado por Pan et al. (2013), que ressaltam o domínio de conhecimento histórico das políticas educacionais no nível superior de ensino como subsídio do psicólogo para atuar como gestor e executor visando ressignificar os sentidos das práticas desenvolvidas em atenção ao Plano Nacional de Assistência Estudantil (MEC, 2010).

Diante das novas configurações na educação superior, Marinho-Araujo (2016a) afirma que houve também “uma inesperada ampliação da procura por psicólogos escolares nesse nível, pressupondo-se que os novos perfis estudantis, aliados às configurações e exigências acadêmicas, iriam requerer desse profissional “tratamento” para os “futuros, possíveis e previsíveis” problemas de aprendizagem, defasagens acadêmicas e inadequação social” (p.205). Contrapondo a esse foco no insucesso escolar dos novos estudantes, a autora defende a atuação da psicologia escolar pautada na ética e na criticidade, com fundamentações teórico-conceituais que instrumentalizem a conscientização e a transformação social, envolvendo todos os atores desse contexto, em prol de um protagonismo coletivo para mudanças institucionais inclusivas (Marinho-Araujo, 2009a, 2014b, 2016a).

Nesta direção, P.4 exemplifica: *“Quando você é um imigrante europeu, os professores entendem e até admiram você estar ali, como acontece com os nossos professores, que se qualificam no exterior. Agora um estudante brasileiro, que é indígena, que tem o português como segunda língua, eles não entendem! E esse estudante não tem lugar no Lattes para colocar a língua dele. Ele ralou muito para escrever e falar bem o português e não tem o espaço para dizer que fala o Ticuna e isso seria importante para uma área como antropologia, como linguística”*. Essa provocação de P.4 coaduna-se ao disposto por Marinho-Araujo (2016a), ao ressaltar que cabe ao psicólogo escolar utilizar os conhecimentos em psicologia do desenvolvimento adulto, do ensino e aprendizagem. O relato de P4 apresenta um estranhamento necessário à prática do psicólogo escolar na educação superior,

em um momento em que há, na Universidade, o anúncio de necessidades de integração com qualidade para novos estudantes, como os indígenas e negros, que historicamente foram excluídos do ensino superior no Brasil.

Ainda no que diz respeito à permanência estudantil, P.2 destaca: *“A gente esbarra em tanta burocracia, normas e regras, que são mais excludentes do que inclusivas. (...) Chega a ser triste... Você vê pessoas com um potencial incrível largarem a universidade, por não ter material para aula em cursos como arquitetura, engenharia civil. (...) Às vezes, até conseguem um material, um de segunda mão, que não é da mesma marca que o professor pediu e isso acaba afetando suas relações que contribuem também para a permanência. Os professores reclamam, dão menção menor, os colegas fazem piadinha (...) Isso acontece em uma universidade e é por isso que falo da garantia de uma assistência estudantil integral”*.

Diante dessas dificuldades apresentadas por P.2, compreende-se que o psicólogo pode contribuir com a permanência estudantil, para além da dimensão material, provocando à equipe gestora e aos demais atores institucionais a compreensão de um sujeito integral e não somente vulnerável socioeconomicamente, ressignificando essa naturalização e local social do estudante, que tradicionalmente não ocupou esse espaço educativo. A partir do relato do P2, pode-se afirmar que as profissionais da psicologia da UnB estão sensíveis aos diversos aspectos envolvidos no processo da permanência estudantil na Universidade. A fala da participante sobre o papel institucional nessa dinâmica indica que as possibilidades de mudanças no âmbito institucional são concretas e devem ser pautadas na atuação profissional da psicologia escolar.

O novo perfil de estudante que constitui a primeira unidade de análise da zona de sentido 2, apresenta novas demandas à instituição no que tange a integração e permanência de qualidade, mas também promove uma diversidade de cultura, história, saberes e vivências que diferem do perfil “tradicional” da educação superior, construindo oportunidades de relações e

desenvolvimento na Universidade congruentes à população brasileira e seus diversos sujeitos. A seguir apresentam-se as discussões dos resultados que constituíram a unidade de análise “o racismo frente à presença negra e indígena na educação superior”.

Retomando a análise da zona de sentido 2, que envolve o racismo institucional na educação superior, têm-se a unidade “o racismo frente à presença negra e indígena na educação superior”, que se refere às concepções de racismo e às discriminações e violências simbólicas e materiais frente aos estudantes negros e indígenas presentes no contexto da Universidade de Brasília. As psicólogas escolares manifestaram suas opiniões sobre esses temas. Para P.4 o racismo é: *“Considerar que certas vidas e certos problemas importam e outros não. Ele (racismo) vem da seguinte forma: quando há uma pessoa na favela no Sul do Brasil e aqui se lamenta, porque há tanta gente bonita naquela situação, passando dificuldade. Aí quando vê uma pessoa negra ou um indígena, aqui do lado, isso não comove (...) Além de ser uma ideia pré-concebida, o racismo, eu acho que ele é uma disposição emocional, uma disposição para se comover diante de certas tragédias e não se comover, e certas tragédias não comovem, certas pobreza não comovem, certas mortes não comovem. E o racismo institucional, ele não vem no sentido ‘esse aluno é pior porque ele é negro’, mas a universidade toda é pensada para um estudante que veio de classe média, que mora no Plano Piloto, que tem uma certa cor, de uma certa visão de mundo, quando se faz uma universidade não se pensa que há brasileiros que não falam o português, por exemplo”*. Na mesma direção do relato apresentado por P4, entende-se que o racismo institucional, também compreendido como racismo sistêmico (Souza, 2011; Werneck, 2016), é um mecanismo estrutural que propicia uma exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados.

A noção de racismo institucional foi fundamental para o amadurecimento teórico-político do enfrentamento do racismo. Rex (1986) ao fazer referência aos obstáculos não palpáveis que condicionam o acesso aos direitos por parte de grupos vulnerabilizados,

defendeu que o conceito de racismo institucional refere-se a políticas institucionais que, mesmo sem o suporte da teoria racista de intenção (Hasenbalg, 1979), produzem consequências desiguais para os membros das diferentes categorias raciais.

Bento (2002, 2014) argumenta que o racismo institucional se configura como ações em nível organizacional ou da comunidade que independem da intenção de discriminar, mas que têm impacto diferencial e negativo em membros de um grupo. A autora ainda complementa que as discriminações, às vezes, se referem a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado. Esse argumento é perceptível no relato de P.2 sobre uma reunião com gestores: *“Quantos colegas negros você tem na sua sala? Quantos professores negros você tem no seu departamento? E na universidade? Isso é um grande indicador! Na assistência estudantil, a maioria dos estudantes se declaram não-brancos, então por que os estudantes brancos não têm procurado esse serviço? Quantos dos nossos decanos são negros? Quantas são mulheres? Quantas mulheres negras nós temos na gestão? Na docência? Como estudantes? Esses indicadores são os mais estampados”*. Os questionamentos de P2 demonstram que a atuação da psicologia escolar deve estar sensível às discrepâncias existentes no contexto da Universidade e que essa compreensão, depreendida de um mapeamento institucional contínuo, de uma escuta psicológica tanto dos sujeitos discriminados como dos que reproduzem o racismo ou o naturalizam, por exemplo, faz com que a Universidade seja provocada institucionalmente sobre a sua responsabilidade na origem e manutenção de fenômenos como o racismo nas suas relações e contexto.

Sobre as violências e discrepâncias nos contextos institucionais, Bento (2014) ainda explicita que o racismo institucional - com fortes componentes estrutural e histórico, em que o passado e o presente formam um amálgama e explicitam a necessidade de refletir sobre a conduta das instituições - não é frequentemente evidenciado em eventos isolados, mas em

índices e taxas comparativas da situação dos negros a outros segmentos populacionais, como questiona P.2. No que tange ao enfrentamento desse fenômeno, Bento (1992, 2002, 2014) defende que as instituições devem ter um papel ativo no sentido de garantir, propiciar e fomentar igualdade, em contraposição à atitude negativa, passiva, limitada à mera intenção de não discriminar. A fala de P2 explicita como a atuação da psicologia escolar em um espaço institucional, como uma reunião com gestores da Universidade, pode ser uma possibilidade de fomentar a discussão e enfrentamentos ao racismo identificado de forma estrutural nas relações da instituição.

Essa pesquisa utilizou um questionário sociodemográfico para levantamento de raça/etnia das entrevistadas; todas se reconheceram enquanto brancas. Esse tema foi visto como pertinente por P.2, que relata: *“Eu achei interessante o campo de preenchimento sobre raça, pois eu como homem branco, não tenho a percepção do todo, de toda a vivência de uma pessoa negra, de todas as opressões ou de toda violência que ela sofre no cotidiano, de uma mulher, de uma pessoa trans, por isso eu preciso ter cuidado e tenho que reconhecer que sempre vou estar aprendendo para contribuir como puder nesse enfrentamento”*. Questionar essa informação nas entrevistas surgiu a partir de uma provocação de Bento (2002): *“Evitar focar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio”* (p. 28). Neste sentido, entende-se que evidenciar o papel dos sujeitos brancos nas relações raciais é racializar uma invisibilidade que se concretiza diariamente através da falta de percepção do indivíduo branco ao ser interpretado pela sua cor. Segundo Bento (2002), a branquitude é uma forma de viver o mundo, garantida pelos benefícios simbólicos decorrentes do privilégio em que a hierarquia racial coloca e mantém os brancos.

Desse modo, discutir a branquitude das psicólogas escolares frente ao racismo institucional na UnB é articular as proposições de Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016a) a tal fenômeno, onde autora aponta que, para uma mediação competente em relação aos avanços

no desenvolvimento adulto no ensino superior, o psicólogo escolar deve considerar a interdependência entre a cultura institucional e a subjetividade dos envolvidos - negros e brancos, dispostas nas relações de trabalho e no processo de ensino-aprendizagem, e ter como uma de suas principais metas mediar intencionalmente processos de conscientização nos sujeitos, ressaltando autonomia e oportunidades na educação superior.

Entende-se também que atuação do psicólogo escolar precisa privilegiar a dimensão do sujeito. Porém, a manifestação de interesse do estudante pelo atendimento não é a única forma de desenvolvê-la. Além disso, no contexto da educação superior espera-se que os discentes desenvolvam um perfil de autonomia e de formação profissional e cidadã. Para tanto, a atuação profissional da psicologia escolar na Universidade precisa considerar, além dos aspectos individuais que constituem a trajetória dos estudantes, a potencialidade da mediação pelos e com os atores educativos diante da construção de espaços relacionais e de processos de ensino e aprendizagem (Marinho-Araujo, 2014b).

As discussões deste eixo de análise realizadas até este momento buscaram responder aos questionamentos investigativos baseados nos objetivos da pesquisa, contribuíram para a seleção dos momentos de interlocução que foram apresentados anteriormente e para a síntese interpretativa do pesquisador referente à zona de sentido 2. Os questionamentos investigativos deste eixo de análise foram:

1. São apresentadas novas questões à UnB, após o processo de democratização e expansão da educação superior?
2. Há indicadores de racismo no contexto de atuação da psicologia escolar na educação superior?
3. Como se apresenta a institucionalização de discriminação na universidade?

A partir dos resultados apresentados, foi possível identificar que os sentidos mobilizados durante as entrevistas em relação aos novos perfis de estudantes na universidade e ao racismo frente aos estudantes negros e indígenas na educação superior evidenciaram: (a) inquietações das psicólogas escolares diante das dificuldades do público da assistência estudantil; (b) uma ênfase da dimensão institucional da universidade nas questões apresentadas junto do novo perfil de estudante; (c) a necessidade de se ampliar as ações envolvendo a formação dos profissionais, também do psicólogo, a frente das políticas institucionais; (d) a importância da utilização dos conhecimentos de psicologia do desenvolvimento humano adulto, do ensino e aprendizagem pelo profissional da psicologia; (e) os indicadores de racismo na universidade; (f) o racismo institucional, compreendido como um fenômeno estrutural, que nega direitos aos sujeitos como negros e indígenas na universidade; (g) a urgência de reflexões sobre as políticas institucionais acerca do racismo; (h) o papel da branquitude nas desigualdades raciais no contexto da educação superior. Após a discussão e síntese deste eixo de análise, passa-se à zona de sentido 3 dos resultados das entrevistas, cujas unidades de análises e exemplos estão descritos na Tabela 12.

Tabela 12

*Zona de Sentido 3: Proposições para a Psicologia Escolar na Educação Superior Frente ao Racismo Institucional*

<b>Definição:</b>	
<b>Intervenções, atividades e outras possibilidades para a atuação da psicologia escolar na educação superior no enfrentamento ao racismo institucional.</b>	
<b>Unidades de análise</b>	<b>Exemplos</b>
A psicologia escolar no fortalecimento dos estudantes	<i>“Diante das dinâmicas e pluralidade do que nos é apresentado, é preciso trabalhar em rede na UnB. Para enfrentar um problema da instituição, como o racismo, os sujeitos precisam estar fortalecidos e</i>

---

*trabalhando em conjunto" (P3).*

*"Meu trabalho tem que ter como objetivo contribuir na força e resistência das pessoas nas adversidades da universidade, como a violência e discriminação". (P.4)*

---

A intervenção  
institucional frente ao  
racismo na educação  
superior

*"O olhar institucional me faz pensar em como o professor pode somar em uma situação do estudante, na possibilidade da colega da DIV acompanhar também o caso, na minha chefia se atentar a recorrência de tal situação (...) Me faz não pensar somente no estudante diante de alguma situação de discriminação, sabe?". (P1)*

*"Para atuar institucionalmente, eu sempre procuro analisar onde a minha atuação, enquanto profissional da psicologia escolar, pode elucidar o papel da instituição das dinâmicas da universidade, como os colegas das demais áreas contribuem no objetivo comum, como a gestão está sendo responsabilizada ou provocada nas situações de racismo, por exemplo." (P2)*

---

A unidade de análise "a psicologia escolar no fortalecimento dos estudantes" envolve as práticas da psicologia escolar voltadas prioritariamente para o processo de empoderamento dos estudantes que apresentam o fenômeno do racismo institucional na sua trajetória universitária. Como é apresentado no relato de P.1: *"O olhar do meu atendimento é sempre voltado para potência. Eu sempre convido para eles voltarem com mais um amigo, para gente fazer um exercício de fazer ele sair desse lugar de que ele não sabe, que historicamente a universidade é esse lugar do saber-poder (...) Eu acho que muito do nosso trabalho aqui tem a ver, eu nos vejo como uma ponte, às vezes, sabe? Se eu não consigo resolver aquilo que chega pra mim, posso conseguir ajudar o aluno a sair da paralisa. Assim, quais são outros caminhos possíveis? Muitas vezes, o estudante não traz a demanda racismo, mas ele traz uma*

*intenção de compor um grupo de negros, ou então me fala “Ó, me sinto sozinho” e diante dessa questão, nós vemos juntos os caminhos para ele se fortalecer no contexto universitário”.*

A fala de P.1 evidencia a provocação levantada por Marinho-Araujo (2016a), acerca das “possibilidades coletivas de desenvolvimento propiciadas pela universidade, seus processos e suas potencialidades, construídas nas relações intersubjetivas dos sujeitos que ativamente ressignificam esse contexto e a si próprios” (p. 208). É urgente deslocar o foco da “falta” do estudante ou como relata P.1 da “paralisia” para o conjunto de possibilidades, que podem ser potencializadas ao longo da sua trajetória formativa. Para tanto, a atuação profissional do psicólogo precisa considerar, além dos aspectos individuais que constituem a trajetória dos estudantes, a potencialidade da mediação no fortalecimento, por exemplo, junto aos diversos atores educativos nos espaços coletivos da Universidade.

Essa busca pelo fortalecimento dos sujeitos é ressaltada na fala de P.2: *“Na assistência estudantil prevalecem os negros, LGBTs, indígenas, quilombolas, pobres, entre outros. Esse é o perfil rejeitado na Iniciação Científica, que não consegue estágio e é uma bola de neve, sabe? E depois se questionam porque tal estudante não consegue se formar (...) Por isso, no que me cabe, eu procuro grupos de apoio às pessoas com rompimentos de vínculos familiares, que geralmente são LGBT, CREAS Diversidade, a Casa do Ceará; ou Coletivos Negros no contexto da universidade, como o Kilombo, a própria DIV e Maloca, ou o Centro de Convivência Negra aqui na UnB, entre outros, para os que me apresentam um isolamento na diversidade. Faço isso buscando o empoderamento desse sujeito com seus pares, com pessoas que já passaram por situações semelhantes ou em contextos que disponibilizam o acolhimento e o fortalecimento”.* A prática de P.2 demonstra que incluir grupos sociais diferentes em um espaço antes homogêneo é passo necessário para a valorização da diversidade, porém não é suficiente. Para além do acesso, a gestão dessa diversidade no

sentido de que a comunidade a respeite e a agregue a si, é importante para que os novos atores institucionais se sintam parte dela, e os estabelecidos os recebam em suas comunidades.

Dado o caráter estrutural do racismo na Universidade (Jesus, 2013), que apresenta vários desafios para o ingresso e para a permanência dos estudantes negros, foi criada uma Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas – ADAC (Mulholland, 2006), com a finalidade de enfrentar as demandas relativas ao objetivo político e estratégico da UnB em valorizar as diferentes dimensões da diversidade. Partindo da importância da integração e fortalecimento dos novos estudantes na UnB, o projeto da ADAC foi criado na premissa que o paradigma a ser adotado para sua realização deveria considerar a convivência entre os estudantes oriundos do Sistema de Cotas para Negros e os demais integrantes da UnB, e que precisava ser trabalhada junto à comunidade de modo a que os novos integrantes não fossem vistos apenas como pessoas colocadas na universidade por força de lei, ou como exóticas, mas como membros efetivos e com contribuições à universidade igualmente ricas às dos demais (Jesus, 2005).

Nesta direção, sob coordenação da ADAC, foi constituído o Centro de Convivência Negra (CCN) da UnB, com os objetivos de estimular a identificação do estudante negro com a universidade e com os demais membros de seu grupo, aprimorando seu autoconhecimento e fortalecendo a percepção de sua identidade social como pessoa negra; combater o racismo a partir da presença negra representada fisicamente e por meio de contínuas atividades de cunho acadêmico e cultural, de intervenção prática na vida universitária (UnB, 2008). A meta do Centro foi formar um contexto de investimento na diversidade, por meio da valorização das pessoas negras e de sua figura na vida acadêmica.

Conforme Jesus (2005) ressalta, o Centro não foi criado para ser um gueto dos estudantes oriundos do Sistema, mas um espaço de valorização da presença negra na universidade que, no afã de implementar mudanças, precisa lidar com as resistências culturais

às mudanças das relações sociais. Assim, havendo na UnB uma forma efetiva de se combater o racismo causado por condicionamento vicariante (observação de outras pessoas) e por aprendizagem social, o CCN expõe os demais estudantes universitários à diversidade. Na impossibilidade de se negar a presença de pessoas negras na universidade, esse Centro se configura como espaço de fortalecimento e de possibilidades na UnB para os estudantes negros, mediados pela ação dos profissionais da psicologia escolar.

A proposta foi acatada e fortemente apoiada pela administração. É importante reiterar que essa foi a primeira assessoria formalizada na UnB para a gestão da diversidade universitária e das cotas, na forma de um centro multidisciplinar com o objetivo de integração e valorização de um grupo discriminado, como a população negra (Jesus, 2005, 2013). Considera-se que a proposta de criação do CCN se mostra viável, no sentido de estimular essa valorização no contexto acadêmico e no enfrentamento de preconceitos às pessoas negras.

A zona de sentido 3, que envolve as proposições para a psicologia escolar na educação superior frente ao racismo institucional, tem como unidade “a intervenção institucional frente ao racismo na educação superior” que diz respeito às práticas específicas das profissionais da psicologia escolar no enfrentamento à desigualdade e discriminação racial na UnB. Os relatos apresentados pelas profissionais destacam a ênfase da responsabilidade da instituição, incluindo atores institucionais como os estudantes, nos processos de enfrentamento ao racismo institucional no contexto da universidade. Essa ênfase pode ser percebida no relato de P.4: *“Reconhecendo que o professor universitário não tem uma coordenação pedagógica, tem vários estudantes de um mesmo curso, na mesma sala e diante de algumas dificuldades dos estudantes indígenas ou até antes mesmo de alguma problemática, eu costumo fazer cartas me apresentando, a Maloca, a DIV, o meu serviço, me disponibilizando para o diálogo, explicando a situação do estudante, apresento o estudante, envio a carta pelo estudante e faço acompanhamento junto do professor, passo o meu email, meu telefone e assim se*

*constrói parcerias de trabalhos para enfrentar algumas dificuldades*”. A partir da fala de P.4 tem-se uma possibilidade de atuação da psicologia escolar no enfrentamento ao racismo institucional congruente ao eixo “Propostas pedagógicas e funcionamento de cursos” da proposição de Marinho-Araujo (2016a), ou seja, na assessoria ao trabalho coletivo da universidade, considerando que a atuação preventiva e institucional do psicólogo escolar deve estar fundamentada no “incentivo de práticas de ensino diversificadas, na promoção de reflexão e conscientização dos sujeitos” (p. 209).

Ao longo de sua trajetória de desenvolvimento, o ser humano vai se constituindo a partir das interações estabelecidas, nas quais os elementos históricos e culturais contribuem para os saltos qualitativos das funções psicológicas deste sujeito (Vygotsky, 1931/2012). O profissional da psicologia escolar, apoiado nessa concepção de desenvolvimento humano e buscando possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional, poderá envolver o corpo docente em uma atuação mediadora na tomada de decisão consciente para transformação de processos de ensino em efetivos momentos de aprendizagem e desenvolvimento cidadão na formação discente (Oliveira, 2011). Nesse processo de conscientização dos sujeitos que constituem a Universidade, o racismo pode ser entendido a partir de uma responsabilidade coletiva da instituição para a criação de alternativas para os desafios que surgem na instituição relativos à essa temática.

Outra possibilidade de intervenção instituição no enfrentamento ao racismo na UnB, congruente à proposição de Marinho-Araujo (2016a) no eixo de “Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais nas IES”, poderia ser a presença da psicologia escolar na Comissão de Acompanhamento e Orientação (CAO). Como destaca P.2: *“Já teve reunião da CAO que eu levantei e disse que estava sem palavras com o fato da instituição reproduzir tanto machismo e racismo ali dentro. Dos mais sutis, por exemplo, nos casos de reintegração dos estudantes. Em que aquela mulher negra e grávida, que largou o curso, porque não tinha*

*ninguém para deixar a criança, agora que o filho está maior e ela tem uma creche ou alguém para deixar. Por que ela não pode voltar a estudar, por que vamos negar um pedido dela e vamos aceitar aquele pedido do cara branco jovem do Plano, que teve que largar os estudos para trabalhar? Isso é um caso real, isso acontece nesses espaços. E eu como profissional da psicologia preciso questionar a naturalidade desses fenômenos nesses espaços”*. A CAO auxilia os trabalhos da Câmara de Ensino de Graduação (CEG) quanto às solicitações de reintegração de ex-alunos da UnB, sendo competente para analisar: (a) prorrogação do prazo de permanência por até 2 semestres; (b) casos de jubramento (limite de semestres do curso extrapolado); (c) casos de abandono; (d) 1º ou 2º pedido de reintegração (UnB, 2017; UnB, 2018). Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016a) destaca que nesses contextos, o psicólogo escolar pode participar do processo de gestão institucional, que em uma análise de contexto efetiva, a partir da escuta das “vozes institucionais”, se percebe e se problematiza as recorrências de ações e as formas de organização institucional e, como relatado por P2, as posturas que naturalizam os processos de discriminação na educação superior. Ao identificar a recorrência ou institucionalização de ideologias como o racismo, é papel do psicólogo escolar responsabilizar a instituição nas suas diversas instâncias frente a esses fenômenos.

Com uma ideologia dominante e produção econômica no processo de escravização dos negros no Brasil, o racismo pode ser compreendido como um sistema social estruturado para negar a garantia de direitos políticos, econômicos e culturais à população negra. Esse sistema é produzido a partir de ideologias que, para justificar esta modalidade de dominação, desumanizam o grupo considerado racialmente inferior, em que a cor da pele orienta a sua história, trajetória e relações entre os grupos racialmente diferenciados, como negros e brancos.

O racismo como uma estrutura ideológica atribui à cor da pele uma representação e um lugar de poder, construído historicamente; no caso dos negros, é a representação forjada

da inferioridade e da marginalidade, em contrapartida ao branco, posto em local de superioridade, a quem não cabe dúvidas sobre o seu ser e estar. Bento (2002) aponta que uma das principais características da branquitude é o silêncio envolvendo a raça, visto que o racismo é um fenômeno configurado como uma ideologia e tem a sua inexistência negada pelos sujeitos que o promovem nas práticas discriminatórias e culturais brasileiras. Todavia, esse argumento de negação do racismo, tendo como base a ideia de que o Brasil é por excelência um país miscigenado onde convivem todos em perfeita harmonia, independentemente de cor da pele e origem étnica, serve como uma estrutura para as práticas de violências contra a população negra.

Neste sentido, se configura como possibilidade de enfrentamento ao racismo institucional, por meio da intervenção institucional, a participação da psicologia escolar nos processos ou equipes de gestão. Um contexto fértil para essa possibilidade é a Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA), responsável pela promoção da integração do aluno de graduação com as atividades acadêmicas, além de supervisionar, coordenar e estimular o planejamento e a execução das atividades de suas Coordenadorias (Secretaria da Comissão de Acompanhamento e Orientação – CAO, Coordenação Executiva – CE, Coordenação de Apoio Acadêmico – CAA e Coordenadoria de Desenvolvimento Acadêmico e Profissional – CDAP). No entanto, não se tem informações acerca da ação da psicologia nesses contextos, porque as psicólogas escolares que atuam nesses espaços não aceitaram participar da presente pesquisa.

É possível a construção de outra possibilidade de enfrentamento ao racismo pela intervenção institucional, quando P.4 assinala: *“Eu acho que várias resoluções da UnB são muito antigas, que teríamos que mudar; os movimentos sociais têm que se ater às resoluções da UnB. Como é que a gente institucionaliza isso? Como é que a gente muda as regras? Algo que me choca, é como as regras da UnB são opacas, você liga para um lugar e não sabem*

*dizer o porquê da Resolução, não sabem onde está a Resolução, não é transparente sobre as suas regras. Um dos passos seria termos disponíveis todas as resoluções, regras, atos de forma clara para os estudantes e profissionais da universidade, para a gente saber, reivindicar e mudar. Isso é também uma forma de empoderar o estudante pelas regras da Universidade e pelos seus direitos”.*

A partir desse relato de P4, uma possibilidade de enfrentamento a ser destacada é a realização do Mapeamento Institucional (Marinho-Araujo, 2014a, 2016a) para compreensão e análise do contexto de trabalho da psicologia escolar. Nessa ação, a análise documental permite a investigação de inovação existente nas regras institucionalizadas e nas práticas reais, bem como dos discursos e concepções dos atores institucionais, que de acordo a autora, “pode contribuir para transformações institucionais e processos de conscientização mediadas pela psicologia escolar” (2014a, p.165). Como materialização desse processo de conscientização pode-se evidenciar as influências ideológicas, epistemológicas e políticas presentes nos diversos aspectos institucionais e normatizados das diretrizes como o regimento universitário, projetos educacionais e de gestão administrativa (Marinho-Araujo, 2014a, 2016a). A atuação do profissional da psicologia escolar pode focar na análise desses documentos para subsidiar tanto a elucidação das possíveis contradições entre o discurso e a prática, quanto as aproximações entre as diretrizes liberadoras e as ações que articulem a autonomia, pensamento crítico e equidade nas dinâmicas institucionais.

Pensando em ações que potencializem a autonomia dos sujeitos, P.1 relata que “*O racismo na universidade produz novas questões apresentadas ao trabalho da psicologia escolar e o nosso compromisso social também (...) Assim, eu penso no olhar do Martín-Baró, como é que a gente vai pensar ações para a emancipação? Não tem como falar de diversidade sem falar da libertação ou emancipação, né?*”. O questionamento de P.1 é um pressuposto acerca das possibilidades de atuação da psicologia escolar na educação para o

enfrentamento ao racismo institucional, e lembra Martín-Baró (1996) que enfatiza a análise histórica como ferramenta da psicologia, possibilitando a compreensão do sujeito e sua relação com a sociedade, contextualizando as dimensões econômica, política e social.

Para Guareschi (2011), a adoção do conceito de libertação por Martín-Baró, evidencia eixos epistemológicos, quais sejam: “ (a) o conceito de relação como superação da dicotomia entre individual e social; (b) a superação da dicotomia entre teoria e prática; (c) a imprescindibilidade da dimensão ética” (p. 54). O conceito de libertação remete à força dialética e crítica da conscientização, se constituindo em um instrumental que busca superar a situação de dominação e opressão vivenciada pelas maiorias populacionais da América Latina.

As proposições de atuação da psicologia escolar desse estudo se apoiam também na perspectiva de Martín-Baró (1996), em que o fazer do psicólogo não deve limitar-se à atuação circunscrita ao indivíduo, desconsiderando os fatores sociais que se materializam em toda individualidade humana. Além disso, o autor alerta para práticas em psicologia fundadas em uma postura ética, onde o psicólogo deve sempre se questionar a respeito do papel que está desempenhando na sociedade.

Ao final da construção deste eixo de análise, que buscou responder aos questionamentos investigativos baseados nos objetivos da pesquisa, que contribuiriam para a seleção dos momentos de interlocução que foram apresentados anteriormente e da síntese interpretativa do pesquisador referente à zona de sentido 3. Os questionamentos investigativos deste eixo de análise foram:

1. Como a psicologia escolar trabalha com os novos perfis?
2. Há atividades específicas da psicologia escolar frente ao racismo institucional na UnB?

3. Quais são as possibilidades de atuação da psicologia escolar para o enfrentamento do racismo institucional na educação superior?

A partir dos resultados apresentados, foi possível identificar que os sentidos mobilizados durante as entrevistas em relação ao fortalecimento dos estudantes e à intervenção institucional frente ao racismo na educação superior apontaram para: (a) a urgência em deslocar o foco da “falta” do estudante para conjunto de possibilidades, que podem ser potencializadas ao longo da sua trajetória formativa; (b) o mapeamento institucional como importante instrumento ao conhecimento aprofundado das dinâmicas da universidade; (c) os espaços coletivos institucionalizados na universidade e grupos sociais para o fortalecimento dos estudantes negros e indígenas; (d) a necessária responsabilidade da instituição no enfrentamento ao racismo institucional; (e) a psicologia escolar na assessoria ao trabalho coletivo da universidade, como no apoio aos docentes; (f) a participação da gestão da universidade, como comissões, e problematizar os fenômenos naturalizados como o racismo; (g) o psicólogo com clareza dos elementos e concepções que constituem o desenvolvimento psicológico humano; (h) a promoção do empoderamento dos estudantes frente aos processos de opressão e oportunizar a conscientização para emancipação.

## **CAPÍTULO VIII**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste capítulo é apresentar contribuições e implicações desta pesquisa para o fortalecimento da atuação da psicologia escolar, especificamente no contexto da educação superior e no enfrentamento ao racismo institucional. Entende-se que a pesquisa possa colaborar com a consolidação da intervenção institucional no processo de expansão do ensino superior e das políticas implementadas, como as ações afirmativas de cotas raciais.

O contexto da Universidade de Brasília (UnB) se configura como um espaço privilegiado para investigação dessa temática tanto por ter sido, em 2003, a primeira universidade federal a adotar cotas raciais nos seus processos seletivos de ingresso na graduação (Jesus, 2013), quanto, atualmente, contar com a presença da psicologia escolar em quatro diretorias, sendo uma delas especificamente voltada ao combate de opressões e preconceitos contra mulheres, pessoas LGBT, negras e negros e indígenas. Entende-se que a UnB se caracteriza como um contexto pioneiro no enfrentamento dos preconceitos de raça e etnia e na atuação da psicologia escolar, tendo esses profissionais como membros efetivos da universidade, participando de espaços institucionais e coletivos de atuação.

Na UnB, percebe-se que as demandas sociais e institucionais dirigidas à psicologia escolar exigem dos profissionais dessa área uma formação mais ampla e uma atuação mais consciente de seu papel, que contemple diversas competências profissionais em seu exercício. A Universidade, que por um lado apresenta contradições e desafios à prática do psicólogo, por outro tem permitido o desenvolvimento de intervenções institucionais que considerem a complexidade desse cenário e a oportunidade de consolidação de uma atuação profissional voltada para ações coletivas e institucionais.

Nesta dissertação, adotou-se como principal referência da psicologia escolar na educação superior o modelo teórico-metodológico de intervenção institucional fundamentada

em cinco eixos, elaborado por Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016a): (a) Mapeamento Institucional; (b) Escuta Psicológica; (c) Gestão de Políticas, Programas e Processos Educacionais; (d) Propostas Pedagógicas e Funcionamento de Cursos; e (e) Perfil do Estudante. Essa proposta de intervenção evidencia o comprometimento com práticas coletivas, incluindo a responsabilidade de todos os atores no processo educativo, em busca de uma educação de qualidade que forme sujeitos críticos, emancipados que contribuam com transformações sociais mais justas igualitárias e democráticas (Marinho-Araujo, 2016a). Acredita-se que a perspectiva de atuação institucional na educação superior de Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016a) contribui para potencializar o desenvolvimento humano dos atores institucionais, os processos de ensino-aprendizagem e as práticas coletivas construídas junto à equipe da Universidade, de forma a vinculá-las com a formação de sujeitos cidadãos críticos e com as transformações sociais, especialmente em relação ao enfrentamento ao racismo institucional.

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar a atuação do psicólogo escolar na educação superior frente ao racismo institucional. Para tanto, orientou-se pelos seguintes objetivos específicos: (a) mapear e analisar a atuação do psicólogo escolar na educação superior, notadamente no contexto institucional da Universidade de Brasília (UnB), (b) identificar e caracterizar indicadores de racismo institucional na UnB e (c) propor atuações para a intervenção institucional da psicologia escolar relativas ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior.

A investigação desses objetivos ocorreu por meio do mapeamento institucional da UnB, contando com análise documental da Universidade, e contou com a utilização de entrevistas com quatro psicólogas escolares, realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, contemplando questões relacionadas à caracterização, formação e atuação das participantes. Cada participante atua em uma diretoria específica da universidade: P1 na Diretoria de

Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA), especificamente no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU); P2 na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), especificamente na Coordenação da Casa do Estudante Universitário; P3 atua na Diretoria de Esporte e Lazer e P4 na Diretoria da Diversidade (DIV), especificamente no Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca) - Coordenação da Questão Indígena.

Por meio das análises do mapeamento institucional e das respostas às entrevistas com as psicólogas, foi possível a construção de unidades de análise que constituíram as zonas de sentido acerca da atuação da psicologia escolar na educação frente ao racismo institucional. As análises interpretativas do pesquisador foram articuladas à sua imersão no contexto de pesquisa, aos objetivos propostos para o estudo e aos referenciais teóricos adotados, como os fundamentos teórico e metodológicos da psicologia histórico-cultural, discutidos por Vygotsky (1931/2012, 1982/2004, 1982/2012, 1983/2012, 1984/2012).

A partir das análises dos resultados foi possível elaborar as seguintes zonas de sentido, que sintetizam as informações produzidas na investigação: (a) ações realizadas pelos psicólogos escolares na UnB, (b) racismo institucional na educação superior e (c) proposições para a psicologia escolar na educação superior frente ao racismo institucional. A primeira zona de sentido, “ações realizadas pelos psicólogos escolares na UnB”, compreendeu as atividades práticas e intervenções que caracterizaram a atuação das psicólogas escolar no cotidiano da UnB. A segunda zona de sentido, “racismo institucional na educação superior”, envolveu as compreensões, ideias, crenças e conceitos, pelas participantes, acerca do racismo institucional na UnB. A terceira zona de sentido, “proposições para a psicologia escolar na educação superior frente ao racismo institucional”, abrangeu as sugestões de intervenções, atividades e outras possibilidades para a atuação da psicologia escolar na educação superior no enfrentamento ao racismo institucional.

Com base nas zonas de sentido e nos resultados gerais da pesquisa discutidos no capítulo anterior, pode-se depreender que:

1. Os atendimentos individuais aos estudantes constituem a maior parte do trabalho da psicologia escolar na UnB.
2. As psicólogas escolares sentem a necessidade de conhecer as dinâmicas dos sujeitos, das suas relações e da instituição, apontando para a relevância do mapeamento institucional.
3. A escuta psicológica é destacada como uma oportunidade de atuação para identificar os processos que ocorrem no contexto universitário e como um convite à responsabilidade institucional frente às violências como o racismo.
4. A assessoria ao trabalho coletivo da universidade, como o auxílio ao docente e a sua relação com estudantes, é apresentada como uma intervenção da psicologia no processo de ensino-aprendizagem.
5. A presença da psicologia escolar nos espaços de gestão, como a assistência estudantil e comissões avaliativas, é ressaltada pelas participantes.
6. A necessidade de orientações direcionadas ao trabalho das psicólogas escolares na universidade foi apresentada pelas psicólogas escolares.
7. As participantes reconhecem a importância do uso dos conhecimentos em psicologia do desenvolvimento adulto, do ensino e aprendizagem da psicologia escolar para a promoção do protagonismo dos estudantes.
8. A responsabilidade da instituição na promoção de condições para a permanência dos estudantes, como a política de assistência estudantil integral, é provocada pelas psicólogas escolares na sua atuação.

9. A necessidade de se ampliar as ações envolvendo a formação dos profissionais da psicologia escolar na gestão de políticas institucionais, como a assistência estudantil, foi relatada pelas participantes.
10. A política de assistência estudantil onde a psicologia escolar atua na UnB ainda é voltada para a vulnerabilidade socioeconômica do estudante.
11. O racismo institucional é compreendido pelas participantes como um fenômeno configurado de forma estrutural na Universidade, que nega direitos aos sujeitos como negros e indígenas na universidade.
12. A importância da reflexão sobre a conduta das instituições, como a universidade, frente ao racismo é enfatizada pelas participantes.
13. As participantes destacam o papel da branquitude frente às desigualdades raciais no contexto da educação superior.
14. A urgência em deslocar o foco da “falta” do estudante para o conjunto de possibilidades que podem ser potencializadas ao longo da sua trajetória na universidade, foi apontada pelas psicólogas escolares.
15. Os espaços institucionalizados na universidade, como o Centro de Convivência Negra são contextos indicados pelas participantes para o fortalecimento e empoderamento da população negra na Universidade.

Diante das reflexões apontadas na literatura e a partir das discussões e dos resultados da presente pesquisa, sugere-se, a seguir, proposições de atuação para a psicologia escolar com relação ao enfrentamento do racismo institucional na educação superior. Essa proposta está baseada no modelo de intervenção institucional de Marinho-Araujo (2009, 2014b, 2016a).

- Executar um mapeamento institucional contínuo para conhecer, de forma aprofundada, as dinâmicas do contexto, bem como as necessidades e possibilidades dos atores da universidade, para além dos estudantes.
- Realizar escutas psicológicas juntos aos estudantes e demais atores para ampliar a compreensão institucional de fenômenos como o racismo na Universidade.
- Analisar os documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI, para compreensão do planejamento, missão, objetivos e metas da Universidade.
- Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem para além do histórico acadêmico, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), organização do curso, currículo e relações do corpo docente-discente.
- Participar da equipe gestora da universidade, como comissões, e no gerenciamento de políticas, como a assistência estudantil.
- Colaborar nos processos de autoavaliação da instituição, evidenciando os avanços realizados e metas estabelecidas.
- Contribuir na elaboração de estratégias e ações práticas institucionais de enfrentamento ao racismo na Universidade.
- Promover a ampliação do olhar da política de assistência estudantil para além vulnerabilidade socioeconômica do estudante, como o uso da arte e mediação estética em suas ações.
- Instrumentalizar os atores institucionais com relação aos seus papéis, como a assessoria ao trabalho docente na integração dos novos perfis de estudante.
- Promover discussões e atuações abrangentes com os atores institucionais sobre as desigualdades raciais históricas e atuais no Brasil e na Universidade.

- Auxiliar os coordenadores de curso e à equipe pedagógica frente à diversidade da Universidade na integração dos novos perfis de estudantes.
- Considerar, nas suas ações, o aspecto histórico de desigualdade no ensino superior brasileiro, contemplando as necessidades dos diversos perfis de estudantes na universidade.
- Contribuir em ações que favoreçam o protagonismo e o sucesso dos estudantes na Universidade.
- Provocar o estranhamento da instituição e dos seus atores frente aos fenômenos naturalizados como o racismo na Universidade.
- Construir espaços de interlocuções com diferentes atores institucionais para reflexão e possíveis transformações de ações, como a discriminação racial.
- Contribuir em ações, programas e atividades que promovam o enfrentamento ao racismo e outras discriminações institucionalizadas, como machismo, classismo, LGBTfobia, xenofobia na Universidade.
- Desenvolver pesquisas sobre o perfil dos estudantes, contemplando os aspectos raciais, socioeconômicos, expectativas, histórias e potencialidades para ampliar a compreensão e possíveis enfrentamentos a fenômenos na Universidade como o racismo.
- Enfatizar, em diversas ações, o protagonismo da população negra e indígena na promoção da igualdade étnico-racial na educação superior e demais contextos da sociedade.

Espera-se que, a partir dessas proposições, ocorram outras interlocuções teóricas e pesquisas que incentivem o psicólogo escolar a compreender as relações raciais no ensino superior, bem como ampliar as possibilidades de atuação da psicologia escolar no enfrentamento ao racismo institucional. Por compreender a atuação da psicologia escolar na

educação superior como uma construção histórica e dinâmica, marcada por processos culturais, defende-se a necessidade de se revisitar, constantemente, a atuação desse profissional na UnB, a fim de verificar as atualizações acerca das concepções, dos avanços, das mudanças institucionais e das inovações nas práticas profissionais. As proposições de atuação aqui defendidas não devem ser compreendidas como definições estáticas do fazer profissional e, sim, serem analisadas a partir de cada contexto e momento, considerando as construções individuais, coletivas e profissionais.

Dentro das perspectivas adotadas nessa pesquisa que se fundamentaram na abordagem histórico-cultural e na Psicologia Escolar contemporânea compreende-se que os achados desse trabalho se referem ao momento histórico vivenciado pelas profissionais da psicologia escolar da Universidade, tal como ela se configura atualmente. Considera-se, ainda, que outros estudos na UnB são relevantes para subsidiar ações da psicologia escolar na educação superior.

Ao final desta pesquisa, sugerem-se, para pesquisas futuras, investigações que analisem a atuação da psicologia escolar na promoção da igualdade racial considerando o desenvolvimento humano adulto, o perfil profissional do psicólogo escolar na educação superior, as competências que podem compor esse perfil, a formação continuada desses profissionais, incluindo a temática do racismo, os modos de fortalecimento e resistência dos estudantes negros e indígenas na Universidade. Acredita-se que os contextos profissionais da educação superior constituem férteis oportunidades relacionais e, por isso, tornam-se favoráveis ao desenvolvimento humano adulto e à atuação da psicologia escolar.

No que se refere às possíveis implicações deste trabalho em âmbito de políticas públicas, espera-se que esta pesquisa colabore com o fortalecimento e investimento da psicologia escolar na educação superior, bem como no enfrentamento ao racismo institucional, na ampliação de ações como a assistência estudantil, principalmente em

observância ao processo histórico de desigualdade racial e econômica no Brasil. Considera-se importante, também, a inserção de psicólogos escolares com sensibilidade e criticidade às relações raciais em outros contextos educacionais, formais e informais, para a promoção da igualdade racial.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se ao papel do pesquisador neste trabalho de mestrado acadêmico. Constituir-se pesquisador negro no contexto da Universidade de Brasília (espaço diferenciado e referência nacional da discussão étnico-racial e avanços das políticas de ações afirmativas), como estudante e não sendo profissional efetivo da instituição, contribuiu com reflexões, discussões e elaborações acerca de uma análise científica do tema, em que o pesquisador vivenciou possibilidades de direcionar novos olhares acerca do mesmo objeto de estudo. Foi um trabalho que permitiu e permite muitos aprendizados sobre o pesquisar, o implicar-se com a psicologia escolar e o enfrentar, de um outro lugar, o racismo institucional.

Para concluir, espera-se que essa pesquisa possa contribuir nos avanços da psicologia escolar tanto na educação superior como na luta antirracista. Constituir o conjunto de produções que se preocupam em enfatizar o compromisso social da área é necessário, principalmente frente aos processos de discriminação e desigualdade racial nos diversos contextos, incluindo a Universidade.

Uma atuação que priorize a dimensão institucional frente a fenômenos como o racismo, as práticas coletivas na promoção da igualdade racial se constituem como caminhos para a construção de políticas públicas voltadas para efetivação de ações afirmativas, para a conscientização de sujeitos negros e brancos na promoção da igualdade racial e no compromisso social da ciência, como a psicologia escolar, na luta antirracista no Brasil. Por fim, construir produções científicas que visem à conscientização de si e do outro para ações

institucionais e coletivas no enfrentamento ao racismo institucional ainda são ações importantes no Brasil e para profissionais 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.
- Almeida, J. G. de. (2017). *Universidade de Brasília: ideia, diáspora e individuação*. Brasília, DF: Universidade de Brasília. Editora UnB.
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 196-199.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para capacitação continuada* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: Atuação institucional a partir da abordagem por competências* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Beatón, G. A. (2009). La psicología educacional y el sistema de educación en Cuba. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 155-164.
- Bento, M. A. S. (1992). *Resgatando a minha bisavó - discriminação no trabalho e resistência na voz de trabalhadores negros* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bento, M. A. S. (2002) *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bento, M. A. S. (2014). Notas sobre a expressão da branquitude nas instituições. In M. A. S. Bento, M. J. Silveira, & S. G. Nogueira (Eds.), *Identidade, branquitude e negritude –*

*Contribuições para a psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos e experiência e de pesquisa* (pp. 13-35). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Bento, M. A. S. (Ed.). (2012). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo, SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT.

Bernardino, J. (2002). Ação afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24 (2), 247-273.

Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)*, 9, 648-663.

Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2011a). Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Revista Psicologia em Estudo*, 16 (1): 111-122.

Bisinoto, C. E. O., & Marinho-Araujo, C. M. (2011b). Psicologia Escolar na Educação Superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 193-214). Campinas, SP: Alínea.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Serviços de Psicologia Escolar na Educação Superior: Uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 277-296). Campinas, SP: Alínea.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2015). Psicologia escolar na educação superior: Panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.

- Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: Panorama no Brasil e em Portugal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 1*, 82-90.
- Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2011). A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: Algumas reflexões. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 45*(1), 39-55.
- Bonfim, E. M. (2004). Históricos dos cursos de psicologia social no Brasil. *Psicologia & Sociedade, 16* (2), 32-36.
- Brasil. (2005). *Lei nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o ProUni – Programa Universidade para Todos. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2007). *Decreto nº 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades – REUNI. Brasília, DF: Casa Civil.
- Brasil. (2012). *Decreto nº 7824/2012*. Regulamenta a Lei de Cotas. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Caixeta, J. E., & Sousa, M. A. (2013). Responsabilidade social na educação superior contribuições da psicologia escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 17*(1), 133-140.
- Campos-Fonseca, L. (2014). *Estudo de caso dos repertórios interpretativos empregados na construção de posicionamentos contrários ao sistema de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras em comentários na internet* (Dissertação não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Carone, I, & Bento, M. A. S. (Eds). (2002). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Eds), *Psicologia Social do Racismo* (pp. 13-23). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, A., Santos, R. P., & Sampaio, S. M. R. (2016). Permanência de estudantes em cursos de Licenciatura do IFBA: Da teoria da afiliação à psicologia positiva. In M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza (Eds.) (2016). *Psicologia escolar crítica: Teoria e práticas de contextos educacionais* (pp. 127-139). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Cavalcante, L. A (2015). *O psicólogo na rede pública de educação: concepções, formação e atuação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de João Pessoa, João Pessoa.
- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.
- Chaves, E. S. (2003). Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. *Psicologia em Estudo*, 8 (2), 29-37.
- Chaves, E. Santos. (2006). *O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias* (Tese não publicada). Universidade Federal do Pará, Belém.
- Costa, A. S., & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: Um estudo de caso. *Revista Escritos sobre Educação*, 5 (1), 5-12.
- Costa, J. F. (2007). *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. São Paulo, SP: Garamond.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: Nova ética, novos compromissos. In A. M. Martínez (Ed.), *Psicologia escolar e compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, SP: Alínea.

- Cunha E. O., Dazzani M.V.M., Luttigards P.M., Lima S.R.M.P. (2018). The Production of School Complaints in a Public School: Meanings and Practices. In: G. Marsico, L. Tateo (Eds), *The Emergence of Self in Educational Contexts: Theoretical and Empirical Explorations*, 8. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98602-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98602-9_11)
- Cunha, E. O., Dazzani, M. V. M., Santos, G. L., & Zucoloto, P. C. S. V. (2016). A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, 33 (2), 237-245.
- Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. de (Eds.) (2016). *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas, SP: Alínea.
- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 421-428.
- Delgado, I. G. (2016). Ações afirmativas e o horizonte normativo da democracia racial. *Cadernos de História*, 17 (26).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre, RS: Bookman e Artmed.
- 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.
- Duarte, E. P. (2014). *A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas*. Brasília, DF: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado.
- Duarte, E. P., Scotti, G. (2013). História e memória nacional no discurso jurídico: o julgamento da ADPF 186. *Universitas JUS*, 24 (3), 33-45.

- Farrell, P. (2009). The developing role of school and educational psychologists in supporting children, schools and families. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 74-85.
- Favarin, R. N. (2018). *Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Psicologia Escolar e a Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para a Educação Superior. In Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (Eds.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 97-113). Campinas, SP: Alínea.
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 35(2), 181-191.
- Feitosa, L. R. C., (2017). *Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: contribuições para atuação na educação superior* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Feldmann, M. (2017). *Escola pública e relações étnico-raciais: o papel da psicologia* (Dissertação não publicada). Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas.
- Ferreira, A. H. (2010). *Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos/as a programa de ação afirmativa* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Ferreira, R. F. (2000). *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo, SP: EDUC.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas, SP: Alínea.

- Fleith, D. S. (2011). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios para o psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 33-46). Campinas, SP: Alínea.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, E. F. S. (2018). *Significações constituídas pelas equipes gestoras sobre as relações de igualdade racial na escola* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- Freitas, R. A. D. (2017). *Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia – DF: Potencialidades da pesquisa-intervenção* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Guarechi, P. A. (2011). Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 49-64). Campinas, SP: Alínea.
- Guimarães, A. S. (1999). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, (54), 147-156.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Mitjáns Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp.17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In Conselho Federal de Psicologia, *Ano da psicologia na educação: textos geradores* (pp. 53-61). Brasília, DF: CFP.

- Guzzo, R. S. L. (Ed.) (2014). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública*. Campinas, SP: Alínea.
- Herschmann, M. M., & Pereira, C. A. M. (Eds.). (1994) *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- INEP (2018). Sinopse Estatística da Educação Superior de 2017, Brasília, DF: INEP.
- Jesus, J. G. (2005). *Projeto detalhado de criação do Centro de Convivência Negra*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Jesus, J. G. O desafio da Convivência: Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (2004-2008). *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (1), 222-233.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Mohammad A., Kanjaradze, A., Forster, J. et al. (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.-F., Thurm, J.-M., Klueva, N. et al. (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.
- Leontiev, A. N. (1972). *Atividade e consciência*. *Voprosy filosofii*, 12, 180-202.
- Leontiev, A. N. (1978/2004). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, EUA: Prentice-Hall.
- Lima, M. (2014). A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil. *Dados*, 57 (4), 919-933. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201428>.
- Luria, A. R. (1976/2013). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo, SP: Ícone.

- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção. In C. M. Marinho-Araujo. *Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção*. *Em Aberto*, 83 (23), 15-35.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014a). Psicologia Escolar na Educação Superior: Desafios e Possibilidades. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 219-239). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016a). Inovações em Psicologia Escolar: O Contexto da Educação Superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 199-211.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016b). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 37-54). Campinas, SP: Alínea.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27.
- Martini, A. F. (2009). *As cotas nas universidades públicas brasileiras* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Martins, H. V. (2009). *As ilusões da cor: sobre raça e assujeitamento no Brasil* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Matos, A. S., Santos, J. V. B. K. dos, & Dazzani, M. V. M. (2016). O psicólogo escolar na educação superior: Promovendo um olhar ampliado sobre assistência estudantil. In M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Orgs.), *Psicologia Escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. (pp. 115-125). Campinas, SP: Alínea.
- Melo, L. V. S. (2009). *Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, A. C. M. (2011). *Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mendes, A. C. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento Adulto e Mediação Estética: Contribuições para a formação profissional. In M. C. S. L. Oliveira (Ed.), *Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano: Cultura e educação* (pp. 67-88). Campinas, SP: Alínea.
- Mendes, S. A., Lasser, J. Abreu-Lima, I. M. P., & Almeida, L.S. (2016). All different or all the same? Exploring the diversity of professional practices in Portuguese school psychology. *European Journal of Psychology of Education*.
- Ministério da Educação. (2010). Decreto nº 7.234 - *Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)
- Miranda, S. F. (2013). *Negros, profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Mitjáns Martínez, A. M. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 169-177.

- Mitjáns Martínez, A. M. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Em Aberto*, 83 (23), 17-35.
- Moreira, A. J. (2016). Miscigenando o círculo do poder: Ações afirmativas, diversidade racial e sociedade democrática. *Revista da Faculdade de Direito – UFPR*, 61 (2), 117-148.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). A psicologia que defendemos na escola que vivemos: Uma contribuição dos bastidores do “Voo da Águia”. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo, SP: Ática.
- Moura, M. R. S. (2015). “Não é assim de graça!”: *Lei de Cotas e o desafio da diferença* (Dissertação não publicada). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- Mulholland, T. (2006). *Ato da Reitoria nº. 370/2006*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Munhoz, S. C. & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13, 287-295.
- Napolitano, M. (2014). *1964: história do regime militar brasileiro*. São Paulo, SP: Contexto.
- Nascimento, E. L. (2000). *O sortilégio da cor: identidade afrodescendente no Brasil* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nascimento, M. B. (2018). *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias de destruição*. Editora Filhos da África.
- Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: Questões apontadas por alunos de graduação. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 49-68). Campinas, SP: Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas, SP: Alínea.

- Nogueira, S. G. (2013) *Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola* (Tese de doutorado campinão publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas De Apoio À Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oakland, T. (2003). International School Psychology: Psychology's worldwide portal to children and youth. *American Psychologist*, 985-992.
- Oliveira, A. Em busca de uma Sociologia da Literatura em Gilberto Freyre. *Brasiliiana - Journal for Brazilian Studies*, 5 (2), 347-365. <https://doi.org/10.25160/v5i2.ga.4>
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: proposta para os serviços de psicologia*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: Cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Oliveira, I. (1998). *As desigualdades raciais vistas pelas crianças e pelos jovens* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, L. O. A. (2007). *Vivências da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude* (Dissertação não publicada) . Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Paiva, G. J. (2000). Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, 11 (2), 25-57.
- Pan, M., Bevilacqua, C., Branco, P., Moreira, J., Litenski, A., Rhodes, C., Tovar, A., & Zonta, G. (2013). Psicologia educacional na universidade: A construção de um modelo junto

- à Assistência Estudantil. *Trabalho apresentado no Seminário Iberoamericano*, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: introducing radical research*. London, UK: Open University Press.
- Parker, I. (2007). Critical psychology: What it is and what it is not. *Social and Personality Compass*, *1*(1), 1-15.
- Patto, M. H. S. (1981). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.
- Petroni, A. P. (2013). *Psicologia escolar e arte: Possibilidades e limites da atuação do psicólogo na ampliação da promoção da consciência de gestores* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade de Campinas, Campinas.
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: entrada para a branquitude. In I. Carone, & M. A. S. Bento (Eds), *Psicologia Social do Racismo* (pp. 59-90). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Reschly, D. (2003). School Psychology. Em W. M. Reynolds & G. E. Miller (Orgs.), *Educational psychology* (7, pp. 431-453). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Rex, J. (1986). *Race and ethnicity*. Berkshire, Open University Press.
- Ribeiro, D. (1986). *Universidade para quê?* Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Salmeron, R. A. (1999). *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas, SP: Alínea.
- Sampaio, S. M. R. (2010). A Psicologia na educação superior: Ausências e percalços. *Em Aberto*, *23*(83), 95-105.

- Sampaio, S. M. R. (2011). A educação superior como espaço privilegiado para a orientação acadêmica. In C. M. Marinho-Araujo & R. S. L. Guzzo (Eds.), *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 215-228). Campinas, SP: Alínea.
- Santos, A. O., Schucman, L. V., & Martins, H. V. (2012). Breve Histórico do Pensamento Psicológico Brasileiro Sobre Relações Étnico-Raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.): 166-175.
- Santos, C. F. (2014). *Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.
- Santos, J. T., Queiroz, D. M. (2013). O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In J. T. Santos (Ed.), *O impacto das cotas nas universidades públicas brasileiras (2004-2012)* (pp. 37-65). Salvador, BA: Centro de Estudos Afro-Orientais.
- Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Schucman, L. V. (2014). Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, 26 (1), 83-94.
- Schucman, L. V., Martins, H. V. (2017). A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do Objeto da Ciência ao Sujeito Político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 172-185.
- Schucman, L. V., Nunes, S. S., & Costa, E. S. (2015) A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. *Psicologia USP*, 1.
- 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. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, SP: Cortez.
- Silva, S. A., & Sampaio, S. M. R. (2018). Cursos de Alto Prestígio Social e Estudantes de Origem Popular: Seletividade e Democratização. In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino,

- R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds), *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (pp. 249-263). Campinas, SP: Alínea.
- Silveira, M. J. (2002). Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sousa, R. C. (2018). Ditadura Militar: produção historiográfica e variáveis explicativas. *Revista Ágora*, (28). 43-60.
- Souza, V. L. T., Aquino, F. S. B., Guzzo, R. S. L., & Marinho-Araujo, C. M. (Eds). (2018). *Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. Campinas, SP: Alínea.
- Souza-Ferreira, M. A., & Marinho-Araujo, C. M. (2017). Psicologia escolar e cotas raciais na educação superior: Estudos em periódicos brasileiros. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., No. 12, A12-54. eISSN: 2386-7418
- Sucupira, N. (1970). *O ciclo básico: sua natureza e problemas de sua organização*. Brasil universitário. Rio de Janeiro, RJ: Crub. 78 (15), 67-74.
- Teixeira, A. (1968). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 50 (111), 21-82.
- Teixeira, A. (1989). Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70 (166), 435-462.
- Teixeira, A. (1999). Educação no Brasil. 3a Ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Teixeira, A. M., Gomes, D. R., & Dazzani, M. V. M. (2018). Estudantes Negros na Universidade: O que a Psicologia Escolar/Educacional tem a ver com isso? In V. L. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araujo (Eds), *Psicologia*

- Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas* (pp.165-184).  
Campinas, SP: Alínea.
- 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.
- 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.
- Universidade de Brasília. (1962). *Plano Orientador da Universidade de Brasília*, Brasília, DF: UnB.
- Universidade de Brasília. (1992). *Estatuto da Universidade de Brasília: proposta apresentada pela Administração Central ao Conselho e Comunidade Acadêmica*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília. (2011). *Regimento Geral da UnB*. Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Universidade de Brasília. (2017). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 - 2022*. Brasília, DF: UnB.
- Universidade de Brasília. (2018). *Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília*. Brasília, DF: UnB.
- UNESCO. (1998). *Higher Education in the 21st Century: Vision and action. Final Report of the World Conference on Higher Education*. Paris, FR: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1931/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas, Tomo III*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1982/2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1982/2012). *El significado histórico de la crisis de la Psicología: Obras escogidas, Tomo I*. Madrid, Espanha: Machado Libros.

- Vygotsky, L. S. (1983/2012). *Fundamentos de defectología: Obras escogidas, Tomo V*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Vygotsky, L. S. (1984/2012). *Paidología del adolescente y problemas de la psicología infantil: Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid, Espanha: Machado Libros.
- Zanella, A. V., Cabral, M. G., Maheire, K., Da Ros, S. Z., Urnau, L. C., Titon, A. P., Werner, F. W., & Sander, L. (2006). Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: Algumas reflexões sobre a formação de professores (as). *Cadernos de Psicopedagogia*, 6, 1-17.
- 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.
- Zavadski, K. C., & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior e a formação dos professores. *Psicologia USP*, 23(4), 638-705.

## Anexos

### Anexo 1 – Folder de apresentação da pesquisa

*"Porque mesmo que queimem a escrita,  
Não queimarão a oralidade.  
Mesmo que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo que queimem o nosso povo,  
Não queimarão a ancestralidade."*

Nego Bispo,  
poeta e líder quilombola piauiense.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**PROCESSOS DE**  
**DESENVOLVIMENTO HUMANO E**  
**SAÚDE**  
**PROCESSOS EDUCATIVOS E**  
**PSICOLOGIA ESCOLAR**

**ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR:**  
**POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO**  
**AO RACISMO INSTITUCIONAL**

Mestrando: **Matheus Asmassallan**  
Orientadora:  
**Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo**

**Matheus Asmassallan de S. Ferreira**  
massassallan@gmail.com

**Claisy Maria Marinho-Araujo**  
claisy@unb.br

#### **Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS)**

O PGPDS foi criado em 2006, e é um dos quatro programas de pós-graduação existentes no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O Programa oferece formação acadêmica em diferentes níveis de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, com ênfase em estudos na área de Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar.

#### **Laboratório de Psicologia Escolar**

O Laboratório de Psicologia Escolar integra o Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento desde 1990 e atualmente também se integra ao PGPDS. Seu objetivo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, parcerias e convênios nacionais e internacionais, intervenções e consultorias em instituições e órgãos regionais e nacionais, elaboração e implementação de políticas públicas regionais ou nacionais. Desde 2004 é coordenado pela professora Dr<sup>a</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo.

#### **Trajetória do Pesquisador**

No ano de 2016, desenvolvi a minha pesquisa de conclusão de curso da graduação em Psicologia, na Universidade Estadual do Piauí, pela qual investiguei os sentidos e significados que os cotistas negros/as atribuíam ao ingresso e permanência na educação superior. Um dos desdobramentos possíveis do estudo, seria o aprofundamento da pesquisa no que tange a atuação do psicólogo escolar frente ao racismo institucional ainda presente neste nível de ensino. Em 2017, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo. Desde então, venho dando continuidade à questão de investigação iniciada na minha graduação.

#### **Informações da Pesquisa**

Os pressupostos teóricos dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano constituem-se como fundamentos básicos da Psicologia Escolar. Além da atuação na educação básica, a qual foi historicamente vinculada, a Psicologia Escolar pode abranger outros contextos institucionais envolvidos de funções educativas, que são reconhecidos como cenários potenciais de aprendizagem, formação e desenvolvimento humano.

Um destes espaços emergentes de pesquisa e atuação em Psicologia Escolar é a Educação Superior. O atual cenário brasileiro de ampliação do acesso ao Ensino Superior fomentou a implementação de políticas que beneficiem os grupos tradicionalmente excluídos deste segmento de educação, como os programas de ações afirmativas institucionais e permanência estudantil.

Com o intuito de conhecer o trabalho dos psicólogos escolares neste contexto, esta pesquisa visa investigar a atuação do Psicólogo Escolar junto à realidade dos estudantes negros/os na Universidade de Brasília, procurando caracterizar, mapear e analisar essa atuação na educação superior frente ao racismo institucional.

Espera-se, com esta pesquisa, para além de conhecer a atuação dos psicólogos escolares da UnB frente ao processo de racismo institucional, construir norteadores para tal atuação no contexto da educação superior.

As análises e produções de conhecimento construídas nesta investigação poderão subsidiar políticas públicas e institucionais, formações continuadas e fortalecer a atuação dos psicólogos escolares nestes espaços educacionais, considerando a diversidade étnico-racial dos estudantes na educação superior.

## Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional”, sob a responsabilidade do pesquisador Matheus Asmassallan de Souza Ferreira, estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Essa pesquisa será realizada sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Claisy Maria Marinho-Araujo.

As informações a serem utilizadas serão construídas pelos pesquisadores através das informações obtidas por meio de questionários, entrevistas, gravações de áudios e observações dos espaços institucionais, 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. As informações e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

A participação na pesquisa não oferece nenhum tipo de risco ao participante e como benefícios, vislumbram-se a contribuição para o desenvolvimento e fortalecimento da Psicologia Escolar na Educação Superior frente ao racismo institucional, além de aprimorar a construção teórica e metodológica da Psicologia Escolar.

Sua participação é de caráter voluntário e não envolve recompensa financeira. É-lhe garantida a liberdade para recusar e 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.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar o pesquisador através do telefone (61) 981981-9180

Considerando, então, que todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas, a proposta e os procedimentos envolvidos nos estudos 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 a sua participação nesta pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

**TÍTULO DA PESQUISA:** Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional.

**Pesquisadores responsáveis:** Matheus Asmassallan de Souza Ferreira e Claisy Maria Marinho-Araujo.

Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/IH/UnB:

Contato: [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br) e Site: <http://www.cepih.org.br>

Telefone dos Pesquisadores: (61) 981981-9180 e (61) 98175-7595.

Emails dos pesquisadores: [masmassallan@gmail.com](mailto:masmassallan@gmail.com) e [claisy@unb.br](mailto:claisy@unb.br)

Concordo em participar da citada pesquisa e, portanto, assino de livre e espontânea vontade este de termo de consentimento.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Nome da(o) Participante: \_\_\_\_\_  
Telefone para contato: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

**Anexo 3 – Roteiro de entrevista semiestruturada**



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

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

*Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior: possibilidades de enfrentamento ao racismo institucional*

**Pesquisador: Matheus Asmassallan de Souza Ferreira**

**Caracterização e atuação das(os) psicólogas(os) escolares da UnB**

**Dados sociodemográficos**

Idade \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na UnB \_\_\_\_\_

Diretoria que desenvolve atividades: \_\_\_\_\_

**Formação**

Graduação em Psicologia

Ano de Conclusão \_\_\_\_\_

Na sua graduação em Psicologia, você teve alguma preparação para atuar como Psicóloga Escolar?

Em que momentos essa preparação ocorreu? (Disciplinas, estágios, pesquisas, outros).

**Pós-graduação**

Possui pós-graduação? Se sim, qual?

**Formação continuada (cursos, grupos, assessoria e outras)**

Já participou ou participa de alguma formação continuada?

### Atuação

Quais são as atividades desenvolvidas como psicóloga (o) escolar na UnB? Como e com quem são desenvolvidas? Descreva brevemente suas ações.

Há orientações técnicas para o seu trabalho?

Qual(is) a(s) perspectiva(s) teórica(s) você utiliza para orientar o seu trabalho?

Na sua opinião, quais competências você considera importantes para a atuação como psicóloga escolar na Educação Superior?

Com a diversidade do perfil do estudante, após o processo de democratização e expansão da educação superior, especialmente a partir das ações afirmativas de cotas sociais, raciais, indígenas e para pessoas com deficiência, auxílio permanência e assistência estudantil, você acha que novas questões foram apresentadas para a atuação da psicologia escolar nesse contexto? Se sim, quais?

Como você trabalha esses novos perfis?

O que você pensa sobre o racismo? Você consegue identificar indicadores de racismo institucional no seu contexto de atuação? Se sim, quais? Você acredita que possa estar ocorrendo uma institucionalização desse fenômeno? Como?

Dentre as suas atividades como psicóloga escolar, há atividades específicas frente ao racismo institucional na UnB? Como ocorre o acompanhamento das questões apresentadas? E para além do que já é desenvolvido, você vê outras possibilidades de atuação frente ao racismo institucional na UnB?