



**Universidade Federal do Piauí
Campus Ministro Reis Velloso
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPsi**

Fernanda Maria de Oliveira

**Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: atuação do psicólogo
no atendimento à queixa escolar da UFPI**

**Parnaíba-PI
2019**

Fernanda Maria de Oliveira

Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar da UFPI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador:
Prof. Dr. Fauston Negreiros

Coorientadora:
Profa. Dra. Raquel Pereira Belo

**Parnaíba
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial Prof. Cândido Athayde – Campus Parnaíba
Serviço de Processamento Técnico

O48p Oliveira, Fernanda Maria de
Psicologia escolar e educacional no ensino superior: atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar da UFPI [recurso eletrônico] / Fernanda Maria de Oliveira. – 2019.
232f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Piauí, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Fauston Negreiros

1. Psicologia Educacional. 2. Atuação do Psicólogo Escolar. 3. Queixa Escolar. 4. Ensino Superior. I. Título.

CDD: 370.15


Fernanda Maria de Oliveira


Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar da UFPI


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em: 29/03/2019

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Fauston Negreiros
UFPI (Orientador)


Profa. Dra. Raquel Pereira Belo
UFPI (Avaliador Interno)


Prof. Dr. Herculano Ricardo Campos
UFRN (Avaliador Externo)

Dedicatória

Dedico a realização deste sonho à minha família.

Agradecimentos

Agradeço a Deus que é minha fortaleza e meu refúgio.

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e acreditou em mim.

Agradeço as orientações e os ensinamentos ao Professor Dr. Fauston Negreiros que possibilitaram a realização deste sonho.

Agradeço as contribuições valiosas à minha coorientadora professora Dra. Raquel Pereira Belo.

Agradeço as colaborações ao meu avaliador externo professor Dr. Herculano Ricardo Campos.

Agradeço o apoio e o aprendizado aos professores, aos colegas de turma e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação de Psicologia da Universidade Federal do Piauí.

Agradeço o apoio e a autorização para afastamento ao reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI e ao diretor do Campus Ministro Reis Velloso - CMRV.

Agradeço o apoio e a torcida aos amigos de equipe do Núcleo de Assistência Estudantil-NAE.

Agradeço as contribuições e a disponibilidade durante todo esse percurso aos psicólogos participantes desta pesquisa.

Agradeço o apoio e o incentivo aos Técnico-administrativos da UFPI.

Agradeço as palavras de incentivo aos amigos que estiveram comigo durante o mestrado.

Obrigada a todos!

Lista de Figuras

Figura 01. Mapa da UFPI mostra as áreas em que atua na educação presencial e no ensino a distância. UFPI, 2017.....	86
Figura 02. Procedimentos analíticos do estudo.....	91
Figura 03. Movimento singular-particular-universal.....	93
Figura 04. Eixos analíticos elaborados a partir da pesquisa documental, dos questionários e das entrevistas.....	94
Figura 05. Linha histórica acerca da expansão da UFPI e da inserção do psicólogo nessa IES.....	99
Figura 06. Atuação dos psicólogos em comissões, coordenações, projetos ou programas na UFPI.....	112
Figura 07. Fatores Institucionais e Individuais relacionados às queixas escolares identificados nos <i>campi</i> da UFPI.....	129
Figura 08. Limitações da atuação do psicólogo na UFPI.....	170
Figura 09. Práticas desenvolvidas pelo psicólogo na UFPI.....	178
Figura 10. Práticas em Psicologia Escolar e Educacional na UFPI.....	182
Figura 11. Profissionais e setores que encaminham demandas para o psicólogo da UFPI.....	188
Figura 12. Demandas que são encaminhadas pelo psicólogo.....	189
Figura 13. Profissionais que recebem os encaminhamentos das demandas atendidas pelos psicólogos da UFPI.....	191

Lista de Tabelas

Tabela 01.Dados de Identificação dos psicólogos da UFPI.....	95
Tabela 02.Formação profissional dos psicólogos da UFPI.....	96
Tabela 03.Tempo de experiência profissional como psicólogo e período de atuação na UFPI.....	107
Tabela 04.Atuação dos psicólogos na UFPI.....	108
Tabela 05.Descrição dos serviços de atuação do psicólogo na UFPI.....	110
Tabela 06.Caracterização das queixas escolares por campus segundo os Relatórios Anuais de Atividades dos Serviços da UFPI no período de 2011-2017.....	114
Tabela 07.Demandas gerais de atuação dos psicólogos conforme questionários.....	122
Tabela 08.Queixas escolares por campus relacionadas aos Fatores Institucionais e Individuais.....	126
Tabela 09.Atendimento à queixa escolar pelo psicólogo da UFPI.....	161
Tabela 10.Características necessárias para o psicólogo atuar no Ensino Superior.....	165
Tabela 11.Habilidades do psicólogo para atuar no Ensino Superior.....	166
Tabela 12.Conhecimentos necessários para o psicólogo atuar no Ensino Superior.....	167
Tabela 13.Estratégias dos psicólogos da UFPI para superar dificuldades e/ou desafios em suas práticas.....	186
Tabela 14.Motivos dos encaminhamentos das demandas pelos psicólogos.....	192

Lista de Abreviaturas

ABRAPEE: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAAS: Associação Piauiense de Atenção e Assistência em Saúde
CA: Colégio de Aplicação
CACOM: Coordenadoria de Assistência Comunitária
CAFS: Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAPS: Centro de Atenção Psicossocial
CAPS AD: Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CCA: Centros de Ciências Agrárias
CCE: Centro de Ciências da Educação
CCHL: Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN: Centro de Ciências da Natureza
CCS: Centro de Ciências da Saúde
CEAD: Centro de Educação Aberta
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
CFP: Conselho Federal de Psicologia
CMPP: Campus Ministro Petrônio Portela
CMRV: Campus Ministro Reis Velloso
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONAES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONPE: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
CPA: Comissão Própria de Avaliação
CPCE: Campus Professora Cinobelina Elvas
CRAS: Centro de Referência de Assistência Social
CREAS: Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CSHNB: Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
CT: Centro de Tecnologia
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DTP: Divisão Técnico Pedagógica
FIES: Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior
FONAPRACE: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil
HU: Hospital Universitário
IES: Instituição de Ensino Superior
IESP: Instituições de Ensino Superior Pública
IFAL: Instituto Federal de Alagoas
IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
IFET: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA: Instituto Federal do Maranhão
IFSC: Instituto Federal de Santa Catarina
INCLUIR: Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB: Lei de Diretrizes e Bases
MEC: Ministério da Educação
NAE: Núcleo de Assistência Estudantil
NAU: Núcleo de Acessibilidade
NAPN: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPNEE: Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

NEE: Necessidades Educacionais Especiais
NEVE: Núcleo de Enfrentamento à Violência Doméstica
OQE: Orientação à Queixa Escolar
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PNAES: Política Nacional de Assistência Estudantil
PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE: Plano Nacional de Educação
PPC: Projeto Pedagógico do Curso
PRAD: Pró-Reitoria de Administração
PRAEC: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG: Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PREG: Pró-Reitoria de Graduação
PREX: Pró-Reitoria de Extensão
PROPESQ: Pró-Reitoria de Pesquisa
PROPLAN: Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
PROUNI: Programa Universidade para Todos
PRPG: Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
QI: Quociente de Inteligência
REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAU: Serviço de Assistência ao Universitário
SAE: Serviço de Apoio ao Estudante
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEP: Serviço-Escola de Psicologia
SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOU: Serviço de Orientação ao Universitário
SUS: Sistema Único de Saúde
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFMA: Universidade Federal do Maranhão
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI: Universidade Federal do Piauí
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo
UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana
USP: Universidade de São Paulo

Resumo

Oliveira, F. M. (2019). *Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar da UFPI* (Dissertação). UFPI, Parnaíba, Piauí, Brasil.

O atendimento à queixa escolar do ensino superior pelo psicólogo exige dos profissionais novas práticas de atuação e uma visão crítica acerca desse fenômeno. Nesse sentido, deve-se conhecer a queixa escolar do universitário a partir do processo de escolarização característico da educação superior. Esta pesquisa discutiu esse fenômeno através da psicologia escolar crítica. Dessa forma, objetivou revelar a atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar do ensino superior na Universidade Federal do Piauí (UFPI). O materialismo histórico-dialético subsidiou esta pesquisa teoricamente e metodologicamente. Nove psicólogos (técnico-administrativos) participaram desse estudo. Realizaram-se análise documental e trabalho de campo. A análise dos dados consistiu em descrição empírica e teórica, estabelecimento da unidade de análise e explicação após retorno à realidade. Os eixos analíticos são quatro: o Perfil profissional do psicólogo mostrou prevalência do sexo feminino, média de idade de 34 anos, inserção recente na UFPI, maioria formada em instituição pública, profissionais com pós-graduação *Lato Sensu* e/ou *Stricto Sensu* em diversas áreas; a Caracterização das queixas escolares evidenciou uma queixa escolar ampla, complexa, multideterminada e específica no ensino superior; o Atendimento à queixa escolar tornou claros os desafios e as limitações para o psicólogo atender à queixa escolar, do ensino superior, e as características, habilidades e conhecimentos necessários ao atendimento; os Modelos de atuação no ensino superior consistiram em três: clínico, institucional e psicologia escolar e educacional. Os resultados revelaram uma queixa escolar que é específica do ensino

superior. Portanto, produzida em virtude dos fatores relacionados a esse ambiente que envolve processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano diferenciados de outro nível ou modalidades de ensino. Diante disso, na UFPI, as práticas dos psicólogos ocorrem no âmbito do atendimento individual e institucional e envolvem diversos atores da comunidade acadêmica. Conclui-se que essa atuação desafia os profissionais quanto a sua incipiência e escassez de estudos.

Palavras-chave: Atuação do psicólogo escolar; Queixa escolar; Ensino Superior.

Abstract

Oliveira, F. M. (2019). School and Educational Psychology in Higher Education: psychologist's role attending school complaint from Federal University of Piauí (UFPI) (Master's Dissertation). UFPI, Parnaíba, Piauí, Brasil.

The attendance to the school complaint in higher education by the psychologist demands from the professional new practices and a critical view about this phenomenon. Therefore, it is necessary to know the college students' school complaint from the characteristic schooling process of higher education. This research discussed this phenomenon through Critical School Psychology. This way, it aimed to reveal the role of the psychologist in answering the school complaint of higher education at the Federal University of Piauí (UFPI). Historical-dialectical materialism has subsidized this research in a theoretical and methodological way. Nine Psychologists (technical-administrative staff) participated in this study. It was performed Documentary analysis and fieldwork. Data analysis consisted of empirical and theoretical description, establishment of the analysis' unit and explanation after return to reality. There are four analytical axes. First, Psychologist's professional profile showed female prevalence, average age of 34 years, a recent insertion at UFPI, most of them graduated from public institutions and professionals with *lato sensu* and/or *stricto sensu* postgraduate studies in several areas. The characterization of school complaint showed a broad, complex, multifactorial and specific school complaint in higher education. Attending school complaint made clear the challenges and limitations for the psychologist to address school complaint, from higher education, and the characteristics, skills, and knowledge required for the service. Finally, the actuation models in higher education were three: Clinical, Institutional, and School and Educational Psychology. The results revealed a specific school complaint from higher education. Therefore, produced by factors that are related to this environment that

involves teaching-learning process and human development different from another level or modalities of teaching. Given this, at UFPI, psychologists' practices occur within the scope of individual and institutional care and involve different actors from academic community. In conclusion, it is noticed that this performance challenges the professionals regarding their studies' incipience and scarceness.

Keywords: Performance of the School Psychologist; School Complaint, Higher Education.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	vi
Lista de Tabelas	vii
Lista de Abreviações	viii
Resumo	ix
Abstract	x
Introdução	17
Capítulo 1 O psicólogo no atendimento às queixas escolares: histórico das práticas e possibilidades de atuação.....	22
1.1 <i>Compreendendo o conceito de queixa escolar à luz da Psicologia Escolar crítica: rompendo com as concepções hegemônicas</i>	22
1.2 <i>Relação entre processo de escolarização e a produção das queixas escolares</i>	31
1.3 <i>O processo histórico-cultural das práticas de atendimento à queixa escolar: uma visão crítica</i>	39
Capítulo 2 A atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Ensino Superior.....	48
2.1 <i>Histórico de atuação do psicólogo no Ensino Superior</i>	48
2.2 <i>A atuação do Psicólogo Escolar e Educacional frente às Políticas Educacionais do Ensino Superior</i>	64
3 Objetivos	80
3.1 <i>Objetivo Geral</i>	80
3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	80
4 Método	81
4.1 <i>Pressupostos Teórico-Methodológicos do Estudo</i>	81
4.2 <i>Contexto do Estudo</i>	85
4.2.1 <i>A UFPI</i>	85
4.2.2 <i>O campus-sede e os campi do interior</i>	86
4.3 <i>Procedimentos para a Apreensão dos Dados do Estudo e Cuidados Éticos</i>	89
4.3.1 <i>A pesquisa documental</i>	90
4.3.2 <i>Participantes da pesquisa</i>	90
4.4 <i>Procedimentos Analíticos do Estudo</i>	91
Capítulo 5 Perfil do psicólogo da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e caracterização das queixas escolares dos universitários.....	94
5.1 <i>Eixo Analítico 01: Perfil profissional do psicólogo</i>	95
5.1.1 <i>O psicólogo da UFPI: dados pessoais</i>	95
5.1.2 <i>Formação profissional</i>	96
5.1.3 <i>No contexto da UFPI: inserção e atuação do psicólogo</i>	98
5.1.3.1 <i>Inserção do psicólogo na UFPI</i>	98
5.1.3.2 <i>Atuação dos psicólogos na UFPI</i>	106
5.2 <i>Eixo Analítico 02: Caracterização das queixas escolares no Ensino Superior</i> ...113	

5.2.1	Caracterização das queixas escolares da UFPI por campus conforme relatórios dos serviços: PRAEC e SEP.....	113
5.2.2	Demandas gerais de atuação dos psicólogos (as) conforme questionários.....	122
5.2.3	Caracterização das queixas escolares por campus da UFPI conforme questionários.....	125
5.3	<i>Eixo Analítico 03: Atendimento à queixa escolar no Ensino Superior</i>	131
5.3.1	Desafios para a atuação do psicólogo no Ensino Superior.....	132
5.3.2	Compreensão acerca da queixa escolar do Ensino Superior.....	152
5.3.3	Atendimento às queixas escolares dos universitários pelo psicólogo no contexto da UFPI.....	161
5.3.4	Características, habilidades e conhecimentos considerados necessários ao psicólogo que pretende atuar no Ensino Superior no atendimento às queixas escolares.....	165
5.3.5	Limitações da atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares dos universitários.....	170
5.4	<i>Eixo Analítico 04: Modelos de Atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior</i>	177
5.4.1	Estratégias desenvolvidas pelos psicólogos no atendimento à queixa escolar quanto ao modelo de atuação.....	177
5.4.1.1	Atuação do psicólogo no Modelo Clínico.....	178
5.4.1.2	Atuação do psicólogo no Modelo Institucional.....	180
5.4.1.3	Atuação do psicólogo no Modelo da Psicologia Escolar e Educacional.....	182
5.4.2	Estratégias para superar dificuldades e/ou desafios que se apresentam na prática do psicólogo.....	186
5.4.3	Encaminhamentos de demandas para o psicólogo da UFPI por órgãos, serviços, setores e/ou profissionais internos à instituição.....	188
	Síntese Integradora e Recomendações	195
	Referências	204
	Apêndice A – Questionário Sociodemográfico.....	227
	Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	229
	Apêndice C – Solicitação de Autorização Institucional.....	230
	Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	231

Introdução

O conhecimento dos fatores de caráter socioeconômico, político, ideológico, cultural e tecnológico, que influenciam o contexto dinâmico da educação superior, torna explícito o processo de ensino-aprendizagem nesse nível de ensino. Esse cenário vivencia diversas transformações e enfrenta desafios na promoção da democratização do acesso e na permanência através de ações governamentais implementadas no Brasil nos últimos anos. Quanto a isso, destaca-se o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) como uma importante medida adotada pelo governo federal para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior.

O contexto universitário brasileiro caracteriza um espaço importante de inserção da psicologia e está marcado por avanços no processo de transformação das universidades públicas mediante políticas de expansão e de democratização de vagas na graduação (Gebrim, 2014). Torna-se fundamental a realização de pesquisas acerca da atuação do psicólogo, dos desafios, das dificuldades, dos progressos, dos enfrentamentos e das conquistas já alcançados (Oliveira, 2016). Assim, a expansão do ensino superior demanda o investimento em estudos e necessita da produção de conhecimentos os quais reflitam sobre novas e diferenciadas possibilidades de intervenções a partir do olhar crítico e transformador, não apenas sobre as práticas psicológicas, mas, principalmente, acerca dos problemas sociais que acometam a comunidade acadêmica.

Diante disso, encontram-se estudos, interessados nos fatores que influenciam o (in) sucesso do estudante universitário, realizados nas últimas décadas. O interesse resulta do impacto dessa ampliação e intensificação do processo de democratização do acesso à universidade, dentre outros motivos, que também devem ser considerados. Entretanto, é notório que com o crescimento do ensino superior emergiram desafios advindos da expansão

do sistema e da diversificação da natureza administrativa das instituições, aliados às transformações relacionadas ao discente, docente e às práticas pedagógicas (Bisinoto, & Marinho-Araújo, 2014).

Nessa perspectiva, as pesquisas analisam o contexto educacional a partir das mudanças às quais contribuam para a ampliação das condições de permanência dos jovens na graduação e viabilizam, de forma efetiva, a igualdade por meio de políticas educacionais. Logo então, o ensino superior é um espaço de atuação rico em desafios e possibilidades para o psicólogo e para se pensar o compromisso da psicologia com a sociedade.

O conhecimento das particularidades desse contexto é necessário. O estudo realizado por Bisinoto e Marinho-Araújo (2014) aponta a educação superior como o nível de ensino ao qual é atribuída uma crescente expectativa quanto ao desenvolvimento social, econômico e cultural das nações; e, a responsabilidade de tornar possível a formação profissional de qualidade aliada ao compromisso ético e social. Essas autoras pontuam que há esforços dos Serviços de Apoio Psicológico das instituições de educação superior para contribuírem com essa realidade que busca formar profissionais competentes e conscientes do papel transformador a ser desempenhado na sociedade em que vivem.

Diante dessa conjuntura, a presente pesquisa buscou revelar a atuação do psicólogo na Universidade Federal do Piauí (UFPI), uma instituição importante para a educação superior localizada no Estado do Piauí. Possui 05 *campi*, atualmente, mas apresenta processo de expansão constante. O campus sede está instalado na capital (Teresina) e quatro *campi* localizam-se nos municípios de Parnaíba, Floriano, Picos e Bom Jesus.

A previsão para o crescimento dessa instituição consta em seu documento de planejamento - o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - que é elaborado para um período de cinco anos. O atual PDI da UFPI, correspondente ao quinquênio 2015-2019, apresenta o objetivo maior de alcançar excelência acadêmica a partir da consolidação de

passos importantes para a realização das ações de fortalecimento institucional no âmbito administrativo, organizacional e, principalmente, nos aspectos relacionados à melhoria das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de internacionalização. Seu intuito é gerar, efetivar e socializar o conhecimento, além de fomentar os avanços científicos e tecnológicos necessários para promover o desenvolvimento da sociedade local, regional e nacional. Esse documento organiza-se em eixos e cumpre com aquilo que está previsto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e no Regimento Interno. Faz referência ao processo de expansão alcançado por essa instituição no último quinquênio (PDI/UFPI, 2015).

Essa ampliação da UFPI caracteriza-se pelo aumento do número de alunos ingressantes. Inclui o crescimento do quantitativo de profissionais e a criação de serviços disponibilizados para atender às demandas dos estudantes na última década, entre outros. Logo, esses fatos contribuíram para a inserção do psicólogo para atuar em equipes multidisciplinares de forma significativa.

Diante desse cenário, muitos estudos citam a atuação na educação superior como inovadora para a psicologia e apontam desafios na proposição de intervenções nesse espaço, principalmente, pela urgência de rompimento com práticas tradicionais de atendimento. Pesquisadores na área da Psicologia Escolar e Educacional, por exemplo, defendem a necessidade de consolidar uma visão crítica sobre o processo de escolarização e os problemas educacionais que culminam na produção da queixa escolar.

A relevância desse estudo consiste em tornar claros os desafios existentes para promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano na educação superior. A evidência dos problemas educacionais apontam as dificuldades para o bom andamento desses processos. Esse estudo explorou a atuação do psicólogo em uma instituição universitária no Estado do Piauí. Essa realidade é semelhante ao cenário de outras universidades, como sinaliza Gebrim (2014), quanto ao aspecto emergente da atuação do psicólogo na educação superior e à

carência de bases teóricas sólidas nessa área. Esse campo de atuação cresceu em um período considerado recente e apresenta possibilidade de crescimento ainda maior em virtude da sua dinâmica expansiva e dos movimentos políticos constantes por sua democratização no século XXI. As queixas escolares dos universitários configuram um fenômeno desafiador para o trabalho do psicólogo e evidenciam a necessidade de explorar a maneira como ocorrem o desenvolvimento humano, a formação integral dos cidadãos e o papel social da instituição de ensino superior.

Diante do exposto, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral: revelar a atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar do ensino superior na Universidade Federal do Piauí. Os objetivos específicos são: (1) elaborar o perfil do psicólogo dessa instituição considerando sua formação e atuação no ensino superior; (2) caracterizar as queixas escolares de universitários; (3) identificar, no conjunto de práticas dos psicólogos da instituição, aproximações e distanciamentos da área da Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior; e (4) investigar as estratégias desenvolvidas pelos psicólogos, na educação superior, no atendimento à queixa escolar.

No presente estudo, a perspectiva Histórico-Cultural, que fundamenta a Psicologia Escolar Crítica, serviu de base para explicitar a atuação dos psicólogos referente ao atendimento à queixa escolar nessa instituição. O entendimento sobre ser humano proposto pela perspectiva Histórico-Cultural e a Psicologia Escolar Crítica é aquele que vê o indivíduo em constante relação dialética com o meio em que vive (Oliveira, 2016). O meio em questão, nesta pesquisa, é a educação superior, comprometida com a produção de conhecimentos e com a formação dos profissionais e dos cidadãos. Esse nível de ensino apresenta a função de buscar equilíbrio entre a competência técnica e a consciência ética. Visa ao alcance do desenvolvimento humano de forma plena. Prepara as pessoas para o exercício da cidadania e qualifica para o trabalho. Junto a esse compromisso a Psicologia Escolar apresenta o objetivo

de mediar processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano no âmbito individual, coletivo ou institucional (Bisinoto, Marinho-Araújo, & Almeida, 2010).

Os referenciais teóricos adotados permitiram a organização desta dissertação em capítulos. O primeiro capítulo aborda: “O psicólogo no atendimento às queixas escolares: histórico das práticas e possibilidades de atuação”. Busca tornar claro o conceito de queixa escolar à luz da Psicologia Escolar Crítica e romper com as concepções hegemônicas. Apresentou-se a relação entre processo de escolarização e a produção das queixas escolares. A partir da visão crítica, abordou-se o processo histórico-cultural das práticas de atendimento à queixa escolar. O segundo capítulo apresenta: “A atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior”. Mostra um breve histórico da atuação do psicólogo nesse espaço e aborda a atuação desse profissional frente às políticas educacionais.

O terceiro capítulo traz os objetivos, geral e os específicos, desse estudo. O quarto capítulo discorre sobre o percurso metodológico da pesquisa. Fornece informações sobre: (a) pressupostos teórico-metodológicos; (b) contexto do estudo; (c) procedimentos para a apreensão dos dados e cuidados éticos; (d) procedimentos analíticos.

O quinto capítulo, estruturado em quatro eixos analíticos, destaca o “Perfil do psicólogo da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e caracterização das queixas escolares dos universitários”. Os eixos um e dois discutem os resultados obtidos com a realização dos questionários e da pesquisa documental. Os eixos três e quatro apresentam as discussões dos resultados advindos das entrevistas. Em seguida, com a “Síntese Integradora e Recomendações”, apresentam-se reflexões importantes obtidas neste estudo e as contribuições para uma visão crítica sobre a atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares do ensino superior.

1 O psicólogo no atendimento às queixas escolares: histórico das práticas e possibilidades de atuação

O presente capítulo apresenta a discussão acerca da queixa escolar e destaca a concepção defendida pela psicologia escolar crítica acerca desse fenômeno. Apresentam-se contraposições quanto aos fatores que sempre contribuíram para a construção de uma prática de exclusão educacional e social; e, para o descompromisso da psicologia com os problemas de escolarização.

1.1 Compreendendo o conceito de queixa escolar à luz da Psicologia Escolar crítica: rompendo com as concepções hegemônicas.

A atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar está pautada em concepções de homem e de sociedade que norteiam a compreensão do profissional sobre o fenômeno. Ideologias e bases epistemológicas influenciaram a psicologia, em momentos históricos diferentes, na sua construção enquanto ciência; na sua maneira de intervir sobre o comportamento individual ou coletivo; e em sua forma de contribuir com outras áreas do conhecimento.

Inicialmente, a psicologia escolar foi marcada por um descompromisso com as questões de ordem social. Apresentou uma atuação limitada e direcionada para eliminar os problemas de aprendizagem dos alunos. Para isso, a utilização de diagnósticos foi fundamental, pois a busca pelas causas estava focada no âmbito do indivíduo (Neves, 2011).

Diante desse histórico e da preocupação com os constantes “erros” diagnósticos, Souza (2007) realizou estudo sobre a formação de psicólogos com relação à queixa escolar e desenvolveu reflexões para a área da psicologia escolar crítica sobre as práticas de

atendimento a esse fenômeno. Ensinou-as nos cursos de graduação em psicologia e tornou-se um nome fundamental sobre o fenômeno da queixa escolar em virtude do referencial teórico de grande relevância para a fundamentação de diversas pesquisas nesse âmbito.

Para entender o conceito de queixa escolar à luz da psicologia escolar crítica é preciso conhecer o que está posto pelas formas tradicionais de concebê-la. Logo então, o primeiro ponto a ser abordado refere-se à visão de concepções hegemônicas sobre os problemas escolares.

Nesse prisma, as concepções hegemônicas envolvidas na compreensão dos problemas escolares são caracterizadas pela culpabilização de sujeitos e de suas famílias por dificuldades identificadas no processo de aprendizagem as quais contribuíram para a manutenção da visão fragmentada e naturalizante do fracasso escolar. Essa buscava no aluno e em sua família as causas das dificuldades apresentadas no contexto escolar (Silveira, Ribeiro, & Leonardo, 2014).

Logo, a explicação psicológica tradicional que é dada às dificuldades escolares relaciona-se com as habilidades psicomotoras e a capacidade de adaptação a um contexto diferente do ambiente familiar. Então, a escola espera ser atendida em suas expectativas criadas sobre o aluno iniciante. Quando isso não acontece, os problemas emocionais e conflitos interiores que se apresentam no contato com a nova realidade, a escola, são atribuídos à criança. Essa concepção considera as dificuldades escolares nas situações em que a criança não atende as exigências da escola em relação às habilidades psicomotoras que precisam apresentar ao ingressar nesse ambiente e culpam o aluno quando não há adaptação a esse contexto. A criança passa ser vista como portadora de dificuldades emocionais quando entra em conflito com esse universo e são encaminhadas por professores e diretores para atendimento médico e psicológico. Esse é o modelo tradicional utilizado para explicar as dificuldades de aprendizagem (Souza, 1997).

Na visão hegemônica, há culpabilização do aluno pelo seu não aprendizado, cujo olhar volta-se para os déficits cognitivos e/ou intelectuais e emocionais (Machado, & Souza, 1997). As queixas escolares são, costumeiramente, entendidas como os problemas de aprendizagem ou comportamentos de alunos apresentados na escola que contribuem para o aumento do fracasso escolar (Leal, & Souza, 2014). Inclui-se também o “olhar clínico” do professor quando há pré-julgamento de dificuldades escolares que são atribuídas ao aluno. Nesse caso, a queixa escolar é relacionada aos distúrbios emocionais ou conflitos no âmbito familiar. Assim, a escola não se apropria desse fenômeno e não assume parte na sua produção, ao contrário, produz um discurso autoritário sobre os pais os quais percebem os professores como detentores de um saber legitimado pelo conhecimento que possuem e pela convivência com seus filhos (Souza, 1997).

Dessa forma, a escola contribuiu para a crença de que as causas de tais problemas escolares podem estar, somente, na história familiar ao solicitar encaminhamento para especialistas das dificuldades apresentadas pelo indivíduo. Isso pode ser observado pela interpretação que é dada pela escola aos fatos vividos pela criança cuja procedência é atribuída às questões internas ao sujeito e seus conflitos familiares que são vistos como inadequados. Com isso, ganhou destaque a utilização de testes psicológicos em virtude da inadequação do aluno que traz prejuízos para seu desenvolvimento e, conseqüentemente, compromete seu processo de aprendizagem também (Souza, 1997).

Nesse sentido, a relação entre escola e família apresenta-se como coercitiva e impositiva em que os argumentos dos pais não são considerados e predomina uma ordem pedagógica que determina o encaminhamento ao psicólogo. Isso ocasiona uma peregrinação da família em busca de profissionais para dar um diagnóstico que justifique o fato da criança não “ir bem, na escola” e o resultado de tantos encaminhamentos marca a medicalização do processo de escolarização de forma determinante (Souza, 1996).

A partir dessa discussão, pode-se afirmar que “desconsiderar a produção do fracasso no conjunto de relações do processo de escolarização dificulta propor ações que venham a modificar pelo menos, minimamente, as relações escolares” (Souza, 2007, p. 52). Diante disso, Leal e Souza (2014) apontam para uma mudança de enfoque necessária para romper com as tradicionais explicações sobre a queixa escolar. Então, ao invés de analisar apenas os indivíduos, seus aspectos psicológicos e as relações estabelecidas no ambiente escolar, deve-se analisar o contexto social e histórico em que se dá a produção dos problemas de escolarização que culminam na queixa escolar.

Dessa maneira, Maria Helena Souza Patto aponta, em sua obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia” (2010), reflexões críticas sobre a teoria da carência cultural. Nessa obra, a autora destaca a maneira como o preconceito disfarçado serviu durante muito tempo de argumento para explicações de profissionais em relação ao fracasso escolar do aluno através de pesquisas que mostravam altas correlações positivas entre nível de escolaridade e classe social. Diante disso, a autora apresentou análise histórica e sociológica suficiente para encaminharem reflexões a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes. Isso foi fundamental para a construção crítica de concepções sobre a compreensão das queixas escolares. As críticas sobre as concepções hegemônicas contrapõem-se à perspectiva institucional mantidas com empenho pela escola. Essa autora observou quatro histórias de reprovação escolar em seu estudo. Constatou que os estigmas eram atribuídos aos alunos e justificados pela herança étnica e condições sociais e culturais.

Acerca do que foi mencionado acima, a Teoria da Carência Cultural - apresentada na obra de Patto (2010) - mostra como se buscou explicar o fracasso escolar. Trata-se de uma perspectiva em que a dificuldade de comunicação entre professor-aluno resulta de diferenças culturais entre eles e, supostamente, causa as dificuldades de escolarização das crianças

pobres. Houve tentativa de explicar a relação escola-sociedade de classes com críticas à versão liberal, mas seus conceitos fundamentais não foram bem compreendidos. Essa autora destaca que essa concepção sobre o fracasso escolar das crianças que pertenciam às classes dominadas ainda prevalecia nos anos de 1980 no centro do pensamento educacional, explícita ou implicitamente, embora já houvesse a influência de uma visão materialista histórica da sociedade nessa década.

Diante disso, Silveira, Ribeiro e Leonardo (2014) afirmam que essas concepções sobre a queixa escolar são equivocadas quando consideram as dificuldades escolares pelo viés da culpabilização do aluno e/ou de suas famílias e de suas condições de vida. Essas autoras enfatizam que esse processo é constituído e denunciado desde os anos de 1980 com poucos avanços. No entanto, os esforços são reconhecidos pelos profissionais da área da educação e da psicologia para que essas práticas não persistam.

Em 1993, surgiram as primeiras ideias de pesquisas sobre a temática da queixa escolar na formação de psicólogos. O fato aconteceu em São Paulo, no I Encontro Estadual de Clínicas-Escola, onde cursos de formação em psicologia de universidades públicas e privadas (da capital e do interior) apresentaram diversas práticas de atendimento psicológico às queixas escolares. Naquele evento, a discussão acerca da queixa escolar partiu de reflexões sobre encaminhamentos por “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem” realizados pelas escolas ou pais (Souza, 1996).

Dessa forma, Souza (1996) enfatiza que a queixa escolar precisa ser entendida através do processo de escolarização. Isso se deu ao analisar os motivos de encaminhamento de crianças para atendimento psicológico sugeridos em prontuários de clínicas-escola em que o levantamento de dados para sua pesquisa foi realizado. A partir da psicologia escolar crítica, essa autora direciona seu olhar para as crianças as quais ocupam o centro da reflexão crítica quando desloca a atenção para os conflitos do cotidiano escolar que professores e alunos

enfrentam na busca de resolvê-los. Trata-se de uma concepção que se revela nos encaminhamentos. Assim, apresenta uma análise pautada no conjunto de relações que configuram o processo de escolarização ao destacar a preocupação com a atribuição das queixas às crianças.

Da mesma forma, o estudo realizado por Leal e Souza (2014) apresenta a queixa escolar como uma expressão que deve envolver toda a dinâmica que faça parte do contexto escolar. Isso inclui dificuldades e contradições inseridas nesse espaço que se revelam como insatisfação, negação, resistência, preconceitos, paralisação, estereótipos, frustração, cansaço e outros. Nesse caso, a queixa escolar constitui-se como uma síntese determinada por diversos fatores tais como as relações familiares, grupos de amigos, contexto social e escolar. Logo, para superá-la, é necessário que todos estejam comprometidos e conscientes do envolvimento de cada um na sua produção (Tanamachi, & Meira, 2003).

A queixa psicológica deve ser vista a partir de uma relação direta com as dificuldades que se apresentam no processo de escolarização como uma queixa escolar de fato (Souza, 1997). Entretanto, profissionais especializados recebem encaminhamento de demandas escolares tais como: a indisciplina, casos de reprovações, desmotivação para as tarefas dentre outros. Nesse caso, há expectativa por soluções criada pelos pais, professores e outros profissionais em relação a uma concepção ideal de intervenção que promova o aprendizado do aluno e o seu sucesso escolar e faça com que esses especialistas recebam essas queixas, dentre eles, os psicólogos escolares. Aquelas que se refiram a não aprendizagem dos alunos precisam ser compreendidas como uma junção de subjetividades do aluno e dos professores. Devem considerar o conjunto de crenças e de concepções inerentes ao contexto escolar (Neves, 2011).

Ressalta-se que houve um avanço em termos conceituais do que, antes, era compreendido como problema de aprendizagem e do que, atualmente, se concebe como

queixa escolar. De acordo com a literatura, a maneira como esses termos são concebidos pelos profissionais é que direciona sua prática. Estudos ainda demonstram inquietações quanto ao desenvolvimento de estratégias de psicólogos escolares para lidarem com as demandas educacionais que lhes são encaminhadas, pois ainda são entendidas, por muitos, a partir de um modelo clínico tradicional que contradiz a concepção adotada pela psicologia escolar crítica de tais demandas. Muitos psicólogos emitem laudo psicológico a respeito de dificuldades escolares sem conhecerem o quanto esse instrumento pode ser importante se for utilizado corretamente no meio escolar (Souza, 1997).

Nesse sentido, Leal e Souza (2014) destacam o desafio para os psicólogos que atuam nas escolas em romper com aquilo que está posto em relação à queixa escolar. Ressaltam que os profissionais costumam incomodar-se ao receber as queixas a quem são direcionadas em seus primeiros contatos com o ambiente escolar. Com o tempo, tornam-se comuns e passam a assumir a função de catalisadores desses problemas escolares. Para romper com o que está posto, as autoras apontam a necessidade de direcionar o trabalho para o processo de ensino-aprendizagem como um todo com objetivo de desenvolver as possibilidades do aluno ao máximo e de recuperar o papel essencial do professor nesse processo. A queixa pode levar profissionais, professores e alunos a afastarem-se da responsabilidade de enfrentar a situação como também a buscarem soluções e contribuir para que o “queixar-se” torne-se apenas “queixar-se”.

Quanto a isso, Tanamachi e Meira (2003) destacam a atuação do psicólogo como mediador o qual investiga e explica em uma ação conjunta para que se entenda aquilo que está na essência do que foi apresentado e não a aparência imediata dos fatos. Na análise da queixa, Neves (2011) afirma ser imprescindível que se considere o sujeito que se queixa. Isso é expressão da subjetividade e está amparada na realidade objetiva. Essa é constituída pela

maneira como os profissionais constroem seus vínculos com os demais profissionais, com os alunos e a instituição, com o conhecimento e a maneira de transmiti-los.

Segundo Angelucci (2007), o atendimento à queixa escolar deve ressaltar o compromisso em não transformar os problemas de escolarização em fenômeno psicopatológico. O princípio desse atendimento é considerar as práticas escolares como parte do fracasso escolar e a atuação do psicólogo que se constrói a partir desse foco. Assim, os profissionais que atendem a essa demanda têm como primeiro objetivo compreendê-la juntamente com todos os atores que a constituem, pois a instituição escolar, geralmente, não percebe a complexidade de tal fenômeno quando emerge como um sinal de que algo não vai bem.

Angelucci (2007) enfatiza o diálogo com a instituição de ensino mesmo que essa não tenha feito o encaminhamento da criança ou jovem para o atendimento, porém o desafio está na compreensão da escola sobre um serviço no qual não solicitou para si mesma. Diante disso, orientar a reconstrução da história do problema de escolarização inclui a participação da escola com o conhecimento das versões da criança/adolescente e dos familiares sobre a queixa que foi encaminhada. Dar importância a essas falas e aos pensamentos apresentados por esses atores sobre o fenômeno é resgatar a dimensão política do fracasso escolar e da intervenção psicológica.

Acrescenta-se a essa perspectiva o posicionamento de Neves (2011) a qual enfatiza o atendimento à queixa escolar para além da atuação direta com os alunos. Pensar as estratégias a partir da ampliação do olhar sobre as dificuldades de aprendizagem. Isso envolve a integração dos aspectos relacionados aos professores e ao ambiente escolar. Assim, devem-se entender as demandas dos docentes relacionadas às dificuldades de aprendizagem como queixa escolar. Esse fenômeno surge da confluência dos aspectos subjetivos de professores e dos alunos somados ao conjunto de crenças e concepções existentes no contexto escolar.

Diante disso, a experiência de orientação à queixa escolar relatada por Souza (2007) destaca a importância de estudar os funcionamentos escolares e a maneira como se relacionam com o fracasso escolar. Só assim, pode-se entender o sofrimento que se apresenta ao psicólogo como queixa escolar. Obter informações e refletir sobre essa relação possibilita um trabalho de investigação, compreensão e atuação com aqueles que produzem e ajudam a manter as queixas escolares.

No entanto, deve-se ter cuidado com essa interlocução entre psicólogo e professores no que se refere às intervenções de queixas escolares. Muitas experiências não se desenvolveram devido às relações verticais propostas por psicólogos aos professores que se recusam a aceitá-las. Isso acontece, principalmente, em relação aos professores de escolas públicas que, de forma preconceituosa, são vistos como incompetentes e detentores de uma má formação, além de descompromissados com seus alunos (Souza, 2007).

Por outro lado, os psicólogos vivenciam sentimentos de angústia e impotência diante dos problemas escolares com os quais tentam intervir com suas práticas de pronto atendimento. Buscam explicar o insucesso escolar de diversas formas em virtude das diferentes concepções que são atribuídas a esse fenômeno. Isso se repercute na atuação profissional, ou seja, no sentido e no significado atribuído por ele a esse fato (Neves, 2011).

Tanamachi e Meira (2003) apontam a importância de transformar as circunstâncias ao invés de explicar a queixa com foco no indivíduo ou utilizar métodos para subsidiar a avaliação e a intervenção ou desviar a culpa para a família e a escola. Segundo essas autoras, focar em pessoas ou situações isoladas possui efeito paralisador. A avaliação assumiria um caráter investigativo com resgate do histórico de eventos que contribuíram para o surgimento da queixa. O desafio da intervenção estaria na superação das condições e se revelaria em suas potencialidades de aprendizagem em meio a situações-problema através da identificação da existência de elementos concretos para isso. As investigações devem acontecer também no

âmbito familiar e na escola na tentativa de buscar concepções, hipóteses e formas de superar as queixas escolares. Levam-se em consideração as expectativas que se têm sobre esse processo. O que deve ser avaliado são as objetivações e os significados atribuídos. Esses devem ser mobilizados para que novas possibilidades possam ser apropriadas.

Essa discussão apontou diversas concepções críticas para esclarecer a queixa escolar, mas é importante compreender também como se daria na prática o atendimento a esse fenômeno a partir desse olhar crítico. Ampliar essa discussão, através de alguns estudos, visa contribuir para o entendimento de como uma abordagem, fundamentada na perspectiva crítica acerca das demandas escolares, pode romper com práticas que dominaram, historicamente, com uma visão biológica, medicalizante e individualizada.

1.2 Relação entre o processo de escolarização e a produção das queixas escolares

A presente discussão evidencia como o processo de escolarização contribui para a produção da queixa escolar. Alguns autores discutem essa relação com fundamentação na visão crítica da psicologia escolar.

Segundo uma visão crítica, Moreira e Cotrin (2016) afirmam que atuar sobre os problemas escolares exige o conhecimento acerca dos processos de escolarização. O processo de aprender está para além da aprendizagem dos conteúdos, pois são atravessados por outros elementos, tais como: o currículo, a relação entre os pares, o funcionamento, a hierarquia, as emoções, o preconceito e o trabalho do grupo de profissionais. Essas e outras questões constituem o contexto escolar e contribuem para situações de sucesso ou fracasso escolar de alunos e profissionais. Há necessidade de inserção do psicólogo na escola para compreender e transformar esse espaço. Nesse sentido, Leal e Souza (2014) ressaltam que as queixas escolares são vistas de forma equivocada como um problema do indivíduo de ordem

intelectual ou emocional. Deveras, são problemas no processo de escolarização. Os obstáculos que ocasionam as dificuldades de aprendizagem da criança estão na organização e na estrutura do processo de ensino.

Quanto a isso, Souza (2007) explica que o processo de escolarização deve considerar a relação professor-aluno. A construção dessa relação no cotidiano pode provocar sentimentos que façam a criança refletir sobre si mesma e a escola; e, possibilitar a produção de novas representações. A escola é uma construção histórica para além da complexa relação professor-aluno. O contexto escolar é o lugar de produção das dificuldades e não o aluno, de forma isolada, muito menos se deve buscar “causa” das dificuldades em suas características inatas ou nos aspectos familiares (Leal, & Souza, 2014).

Além disso, alguns autores contribuem para entender a escola e as influências do modelo de sociedade na produção da queixa escolar quando observam a escola como uma construção histórica. Nesse prisma, estudiosos apontam o sistema escolar como a macro produção dos problemas escolares. Leal e Souza (2014) lançaram o olhar histórico-cultural sobre essa realidade e criticaram o modelo de educação escolar adotada desde seus primórdios que sempre esteve a serviço das classes dominantes. Não havia nenhum interesse em conscientizar pessoas acerca dos determinantes sociais, pois fazer isso seria uma grande ameaça contra as condições de existência e as relações já estabelecidas. Dessa maneira, as autoras apresentam a educação escolar com ênfase nas limitações resultantes das relações de produção próprias da sociedade capitalista que assume o papel de reproduzi-las.

Patto (2010) destaca o sistema escolar não como reprodutor das relações sociais vigentes, apenas, e nem para atender as classes populares somente, mas busca atender ao mesmo tempo em que frustra os interesses das classes em confronto. Contempla as necessidades dos capitalistas de gerar e administrar estratégias de manutenção de sua hegemonia e também os trabalhadores quanto à apropriação e formas de interferir sobre elas.

Essa autora afirma que a vida social se encontra em processo de construção. Logo, a dominação não é simples nem absoluta.

Leal e Souza (2014) assinalam o discurso particular da classe dominante que surge como discurso universal e instituído com o qual a psicologia contribuiu bastante. A partir disso, as autoras enfatizam o discurso científico como o responsável em transformar as desigualdades sociais em diferenças individuais ao atribuir aspectos inatos às aptidões. Essas ideias são incorporadas pela sociedade como verdades absolutas e passam a fazer parte da fala das pessoas que são convencidas a adotá-las para justificar as situações de exclusão.

Dessa maneira, Patto (2010) ressalta a visão da sociologia da vida cotidiana. Há necessidade de análise da vida escolar em suas particularidades, pois não é suficiente investigar o rendimento das crianças de classes populares consideradas inferiores sob o enfoque da relação entre o Estado e essas classes. Para essa autora, não é suficiente analisar a história da educação sob o ponto de vista das classes dominantes. Essas consideram as atitudes adotadas em nome de um poder constituído e na sua relação com a história do Estado e da sociedade brasileira. A história oficial relegou a participação de todos de forma sistemática, inclusive, das classes populares.

A partir desse entendimento, Leal e Souza (2014) compreendem a produção da queixa com o olhar direcionado para o contexto escolar e tudo o que se encontra em sua volta. Isso inclui as relações estabelecidas e a maneira como o fracasso escolar e a queixa escolar estiveram presentes nesse ambiente; e, os atravessamentos pelos preconceitos raciais e de classe. A superação da visão individualizada e naturalizante, que predominou durante tanto tempo em uma sociedade caracterizada pelas relações de poder e dominação, perpassa pela contextualização e a historicização desses fenômenos.

A discussão acima provoca o seguinte questionamento: como o processo de escolarização poderia estar implicado na produção da queixa escolar? Muitas possibilidades

de respostas podem ser encontradas em alguns estudos quando se entende esse processo constituído de vários elementos que são fatores favoráveis para a produção das queixas escolares. Referente a isso, Leal e Souza (2014) apontam os seguintes fatores: a acomodação de ambientes escolares em relação as suas dificuldades; abordar como algo natural a existência de problemas escolares uma vez que sempre estarão presentes; a sociedade culpar a indisciplina e a violência apresentadas por alguns alunos, pois não vê solução para os problemas que apresenta; atribuir a causa de tais comportamentos à desestruturação familiar ou à má formação de professores.

Entretanto, a partir dessa generalização da queixa não se consegue chegar a nenhum lugar enquanto não se considerar os reais elementos que determinam essa realidade. Exercer a autoridade e a violência como alternativa os quais encontram os professores para superar o mal-estar e o descontentamento resulta na reprodução de relações desumanizadas que sempre estiveram presentes na sociedade. Mantém-se um ciclo perigoso, de difícil rompimento, que se ramifica. Assim, a escola não assume responsabilidades pelos problemas gerados e encaminha para outras instituições aquilo sobre o qual deveria refletir e intervir (Guzzo, 2007).

Outro fator que pode estar envolvido na produção da queixa escolar em diversas realidades educacionais diz respeito à realização de práticas de encaminhamentos. Professores atribuem capacidades aos médicos, psicólogos e fonoaudiólogos em desvendar esses enigmas e impasses. As dificuldades existentes no processo de escolarização, originadas de problemas de saúde ou emocionais das crianças, são os aspectos reforçadores desses profissionais. Isso legitima a prática do encaminhamento (Machado, 1996). Esse fato não é algo recente. Estudos realizados nas décadas de 1980 e 1990 já apontavam para o grande número de encaminhamentos para atendimento psicológico de crianças com problemas referentes ao processo de aprendizagem escolar (Souza, 1997). Atenta-se para essas práticas de

encaminhamentos as quais têm como fundamentos a negação e a omissão de todo o processo de escolarização da criança, pois este não é apresentado no atendimento psicológico. Há repasse da visão fragmentada das causas dos problemas escolares apenas (Souza, 2007).

Diante dessa realidade, Guzzo (2007) esclarece a relação entre processo de escolarização e produção da queixa escolar sob dois aspectos. O primeiro deles refere-se à falta de posicionamento e de reação da escola. Essa instituição não assume um lugar de libertação, conscientização e emancipação, pois não revoluciona para alcançar o crescimento. A autora usa o termo “escola amordaçada” ao referir-se à imobilização da instituição escolar perante a realidade que não busca alternativas para sua superação. Enfatiza que uma escola amordaçada não reflete sobre os acontecimentos e não propõe mudanças para melhorar as relações nesse ambiente. O resultado disso é a produção de fracasso nas crianças. O segundo aspecto seria a alienação da escola por diversas formas. O contexto na qual se insere permanece distante da sociedade. Entretanto, desconsiderar a realidade dentro de um conjunto de relações que constitui o processo de escolarização é tornar mais difícil o desenvolvimento de ações que possam modificar as relações escolares mesmo que de forma mínima (Souza, 2007).

A partir disso, pode-se refletir sobre a afirmação de Leal e Souza (2014) quanto a outro importante fator de produção da queixa: o esvaziamento do papel da educação e da sua função de proporcionar a formação do indivíduo. Não se busca a plenitude do indivíduo na sociedade, mas sua adaptação e conformação. A transmissão dos conteúdos esvazia de sentido a educação quando ocorre de forma mecânica e visa ao cumprimento dos programas apenas. Isso afeta alunos e profissionais que trabalham na educação e desmotiva-os para a aprendizagem.

Não se pode deixar de questionar a prática pedagógica como outro fator ao caracterizar-se como uma rotina sem sentido para algumas crianças que tem seus contextos

desconhecidos e excluídos por uma ideologia dominante adotada pela escola. Logo então, a realidade para muitos professores é: não conseguir transformar o cotidiano escolar em um espaço significativo para as crianças; não produzir novos currículos; e manter atividades pedagógicas que contribuam para um processo educativo alienador (Guzzo, 2007). Diante disso, Machado (1996) questiona: como o conhecimento apresentado pelas crianças, sobre a vida e as dificuldades, poderia ser útil para pensarmos estratégias e mudarmos uma condição que está cristalizada? Como não servir para aumentar as causas que justificam a segregação e o processo de exclusão apenas?

Conforme Leal e Souza (2014), outro fator constituinte do processo de escolarização considera a maneira desconfiada e desacreditada com que o trabalho do psicólogo e suas possibilidades de intervenção são vistas nesse contexto. Isso colabora para a produção da queixa escolar. Essa visão sobre a atuação do psicólogo diante dos problemas escolares é evidenciada por Cruces (2010) ao discutir acerca do psicólogo nos meios educacionais. Destaca a disciplina Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem como o único contato que o estudante tinha com essa área. Inicialmente, era ensinado que o problema deveria ser do “escolar”, ou seja, do aluno que não aprendia. Ao curso caberia preparar o profissional com instrumentos para resolver tais problemas somente.

Contudo, a ausência de uma visão crítica, amadurecida e consciente da situação deparou-se com o aparecimento de explicações sobre o fracasso escolar e as dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem que apontam o indivíduo ou sua família como culpados por eles. Isso contribuiu para a utilização de medidas e avaliações das características individuais. Dessa forma, camuflavam-se os aspectos referentes à problemática social, pois não atendiam às exigências e concepções histórico-sociais de uma ciência vigente da época (Cruces, 2010). Porém, a psicologia escolar/educacional tornou importante questionar sobre a produção da queixa escolar a partir das complexidades que a permeiam, das concepções

existentes no ambiente escolar, do cotidiano escolar, da investigação das práticas instituídas, das metodologias e dos processos didáticos inerentes a esse contexto (Leal e Souza, 2014).

De acordo com Cruces (2010), o modelo de atuação do psicólogo e a visão de psicologia quanto aos problemas escolares em uma perspectiva tradicional sofreram severas críticas nos finais da década de 1970 e no começo dos anos 1980. Desvelou-se o autoritarismo existente nessas práticas e sua ineficácia para transformar essa realidade. Em relação a isso, enfatiza que, segundo a literatura, ocorreu também o desenvolvimento de estudos que relacionavam os fatos apresentados à formação profissional adotada na maioria das instituições educacionais. No entanto, o Ministério da Educação - MEC começava a exigir novas diretrizes curriculares e novos padrões de qualidade do ensino.

Logo, a queixa escolar perpetua-se em sua superficialidade uma vez que não se consegue apresentar soluções sem que se façam análises mais profundas sobre sua essência embora estudos apontem reflexões críticas sobre concepções e a atuação de profissionais diante dos problemas escolares, inclusive, do psicólogo (Leal, & Souza, 2014). Essas autoras destacam que não se trata de procurar culpados, pois o queixar-se assumiu uma dimensão como problema, cuja raiz encontra-se em um modelo de sociedade capitalista, excludente e desigual mantida por uma cultura a qual desvaloriza o conhecimento como uma forma de desenvolvimento do indivíduo e torna a escola algo secundário.

Outro ponto a ser considerado é destacado por Machado (1996) quando afirma não ser possível estabelecer relação direta entre os problemas emocionais e a capacidade de aprender como causa e efeito. No entanto, é exatamente isso que acontece na prática. A superação das dificuldades apresentadas pela criança na escola deve ser entendida em um processo que se dá com a apreensão de sua realidade a qual considera o contexto onde se desenvolve para que haja transformação com o envolvimento de todos (Koller, 2011). A escola, de acordo com Leal e Souza (2014), encarregou-se de assumir o papel de transmissora da visão ideológica

dominante como sendo universal. Dessa maneira, o processo de escolarização passa a ser constituído por profissionais, alunos e comunidade escolar que internalizaram as representações e concepções dominantes ao longo de sua constituição e formação. Estabeleceram relações fragmentadas com a sociedade e com o contexto escolar e os problemas advindos desse espaço à medida que não compreendem as dificuldades que se apresentam e seus determinantes de forma contextualizada. Por isso, olham para os fenômenos, isoladamente, a partir de conceitos e valores instituídos pelo discurso ideológico dominante.

Esse cenário provocou a construção de práticas mais avançadas no ambiente educacional que se contrapõem à clínica tradicional da queixa escolar embora a literatura aponte poucos avanços. Observou-se essa transformação com intervenções de psicólogos escolares críticos nos espaços educacionais. Isso possibilitou problematizações quanto à importância da dinâmica institucional nos processos de escolarização e da produção do fracasso escolar. Questionar melhores condições de ensino consiste em buscar integridade na formação humana.

Em relação a isso, Leal e Souza (2014) destacam que há necessidade de compreensão dos profissionais quanto ao processo de escolarização em uma sociedade dividida em classes e caracterizada pelo crescimento científico e tecnológico. A atuação na educação deve buscar a formação do indivíduo. Isso exige das pessoas características específicas que as tornam complexas. Existem dificuldades próprias que são as desigualdades no acesso e a permanência nas escolas que estão relacionadas às desigualdades de acesso aos bens materiais e não materiais. Como partes dessa complexidade, contribuem para o surgimento de dificuldades presentes no processo de escolarização.

Diante dos fatos apresentados, observou-se que a relação entre o processo de escolarização e a produção da queixa escolar perpassa por uma construção da psicologia

enquanto ciência. Ocupando esse lugar, deve construir uma sociedade mais democrática e igualitária que se forma a partir de influências políticas e econômicas. Para tanto, precisa se contrapor ao modelo social que se propunha. Embora, historicamente, tenha obtido destaque e se desenvolvido como uma aliada para a manutenção e imposição da moral e dos valores coniventes com suas expectativas e necessidades em um cenário capitalista que ditava as regras comportamentais dos indivíduos.

No entanto, torna-se claro que o psicólogo deve atuar na escola como um agente de educação social. O trabalho deve considerar a perspectiva do aluno e dos profissionais, e perpassar pelos sistemas que os integram entre si e com a comunidade (Koller, 2011). Nesse sentido, a compreensão do processo de escolarização e da produção da queixa escolar por si só não transforma a realidade. É preciso entender como a prática profissional do psicólogo pode ser feita na perspectiva crítica. A seguir, serão apresentadas as discussões sobre práticas psicológicas que obtiveram seu status hegemônico e orientaram a atuação do psicólogo por muitas décadas.

1.3 O processo histórico-cultural das práticas de atendimento à queixa escolar: uma visão crítica

As concepções dos problemas escolares na visão tradicional e na perspectiva crítica repercutem de maneiras diferentes na atuação do psicólogo quanto ao desenvolvimento de suas práticas. Da mesma forma, interferem na compreensão de como o processo de escolarização produz a queixa escolar.

Logo então, todas essas discussões são importantes para o entendimento acerca do processo histórico-cultural no qual as práticas de atendimento psicológico construíram-se com pouca ou quase nenhuma mudança na maneira como os profissionais atuavam desde a clínica

até a educação. Quase sempre, as práticas ocorrem da mesma maneira, independente do contexto.

Quanto a isso, alguns estudos apontam a avaliação psicológica como uma prática bastante utilizada no atendimento à queixa escolar. O Conselho Federal de Psicologia - CFP (2007) define avaliação psicológica como um procedimento técnico, científico e dinâmico. Constitui-se por um conjunto de informações e explica os fenômenos psicológicos como forma de subsidiar o trabalho do psicólogo em diversos campos de atuação. O impacto do resultado da avaliação psicológica (na vida das pessoas, de grupos e da sociedade) torna impossível sua previsão de forma determinada. Possui limites quanto ao seu entendimento e previsão. Deve considerar todas as relações e nuances existentes, assim como a produção do comportamento humano por uma complexa teia de dimensões que se inter-relacionam.

Como apresenta uma infinidade de expectativas e significados, deve-se definir de forma clara quando se pretende propor uma avaliação psicológica. Muitas crianças são encaminhadas para psicólogos ou outros profissionais da saúde mental para avaliação psicológica, geralmente, por não aprenderem ou por apresentarem os chamados “problemas de comportamento”. (Machado, 1996)

Diante disso, o psicólogo pode tornar-se cúmplice na produção do fracasso escolar se focalizar sua avaliação na criança que é encaminhada com queixa escolar. Atenta-se para o poder dos laudos e o quanto um relatório escrito sobre alguém pode marcar destinos com a crença de que se pode avaliar alguém ou algo sem considerar o que somos e as relações nas quais se produz o fenômeno que será avaliado. Assim, fica fácil acreditar que o sujeito é aquilo que é dito por quem, nesse caso, o psicólogo que ocupa um lugar o qual lhe foi prescrito e no qual as injustiças ocorrem sem um sentimento de culpa por parte do profissional.

Cria-se uma ilusão pela busca da normalidade ao definir-se o que aparenta faltar no indivíduo. Produz-se a queixa a partir da indagação no âmbito individual de que não ocorre algo quando deveria acontecer e a procura por respostas dá origem às patologias. O sujeito é responsabilizado por isso e isenta-se a sociedade e sua forma de organização pela responsabilidade diante do sucesso ou fracasso escolar. Pontua-se ser impossível o sujeito ser diferente do que é sem haver mudanças nas relações em que habita.

Muitos teóricos têm apresentado uma visão retrógrada, restritiva e inadequada na tentativa de explicar as dificuldades como sendo dos escolares. Os professores, a escola, o sistema educacional, político e econômico são excluídos da compreensão sobre o problema. Atribui-se essa responsabilidade ao aluno, à desestruturação familiar e à pobreza. Psicólogos adotam a conduta de conceber essa responsabilidade ao aluno e a seus pais quando recebem essas queixas das escolas. Trata-se de um modelo clínico adotado por esses profissionais para atender as queixas escolares do ponto de vista psíquico e da organização familiar. Nesse caso, desconsidera-se a própria escola e as relações que atuam na sua produção (Gimenez e Tizzei, 2011).

A apropriação das reproduções e significações pelo sujeito, que são impostas por certo poder que reconhece e legitima as relações de força, constituem a base desse reconhecimento de forma camuflada. As diferenças dos indivíduos e de suas singularidades existem, porém não são suficientes para explicar o fenômeno do fracasso. Há necessidade de análise social das diferenças e dos valores sociais que dão origem às deficiências entendidas por ideias de falta, carência, anormalidade e doença. Essas constituem a queixa escolar que é apresentada nos encaminhamentos de crianças pela escola para avaliação psicológica (Machado, 1996).

Alguns estudiosos pontuam a prática hegemônica da avaliação psicológica. Destacam a utilização de testes psicológicos como produtos de uma psicologia que surgiu no final do século XIX para atender às expectativas de uma sociedade que explicava o comportamento

humano segundo uma visão biologizante que predominava na época. Chiode e Facci (2013) discorrem sobre o surgimento dos testes de inteligência idealizados pelo biólogo inglês Francis Galton no final do século XIX e início do século XX. O primeiro a estudar os traços psicológicos humanos ao aplicar os princípios evolucionistas de variação, relação e adaptação, com destaque para seu enorme interesse pelo estudo da hereditariedade. Contribuiu para o estabelecimento da Psicologia das Diferenças Individuais. O comprometimento dos testes de inteligência em discriminar uma classe em particular estava no objetivo de selecionar aqueles considerados mais capazes como forma de possibilitar o aprimoramento da espécie humana. Dessa forma, fica evidente que há pouca ou nenhuma preocupação em atender as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa do psicólogo francês Alfred Binet preocupou-se em analisar o Quociente de Inteligência (QI) em uma época em que nos países europeus, principalmente, na França houve um processo de democratização do ensino e a institucionalização de forma obrigatória do ensino básico. Iniciava-se a organização de uma escola de acordo com os princípios burgueses que seria a responsável por defender os interesses da classe dominante e garantir a formação do homem segundo a moral e a ordem exigidas pelo capitalismo. Esse cenário foi bastante favorável para o desenvolvimento da psicometria para atender às preocupações que surgiram em relação àqueles que fracassavam na escola (Chiode e Facci, 2013).

Assim, construía-se uma sociedade cada vez mais excludente e desigual, porém com o respaldo científico que crescia em prol dos interesses de classes dominantes as quais tinham as respostas na ciência e justificativas para explicar suas atitudes com o único interesse de atender sempre aos seus interesses. Esse contexto foi bastante favorável para a disseminação do diagnóstico de deficiência mental e dos distúrbios de aprendizagem com a utilização predominante de instrumentos psicométricos. Essa realidade existe desde o surgimento da psicologia científica, no final do século XIX, e ainda é possível ser observada como algo

bastante praticado na escola nos dias atuais. O processo de avaliação esteve presente como uma das atribuições do psicólogo no contexto educativo desde o início da inserção da psicologia na educação. Caracteriza uma prática adotada por muitos profissionais baseada em uma concepção individualizante e patologizante sobre o fracasso escolar que a psicologia não conseguiu superar ainda (Facci, Eidt, & Tuleski, 2006).

Esse modelo de atuação persiste e existirá enquanto houver contribuição dos psicólogos. Segundo Patto (1997), a atuação em consultórios particulares ou em serviços de saúde clínicos, com a realização de diagnósticos, atende aos encaminhamentos que alguns professores, técnicos e gestores escolares fazem. Nesse caso, o aluno não corresponde às expectativas da escola em relação a determinados comportamentos ou rendimento escolar e apresenta resultados diferentes para essa intervenção de acordo com a classe social do sujeito que é encaminhado. Os procedimentos diagnósticos para as crianças de classe média e da alta burguesia resultam em encaminhamentos para psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais. Há a busca por sua adaptação em escolas que atendam aos seus interesses de classe. No caso de crianças de classes subalternas, o laudo configura o início de um processo de exclusão escolar.

Identificar deficiências ou distúrbios mentais por meio da realização de exames psicológicos consiste na necessidade, equivocada, de explicar comportamentos. Essa forma científica de justificar a desigualdade e a exclusão utiliza como critérios as diferenças individuais de capacidades e ignoram qualquer compromisso com a dimensão política dos fatos.

Em contrapartida, Chiode e Facci (2013) destacam o início de uma trajetória crítica da psicologia escolar e educacional em relação ao modelo clínico e a visão naturalizante e patologizante das queixas escolares que ocorreu na década de 1980. Essas demandas eram compreendidas como problemas de aprendizagem ou comportamentais. Houve o avanço de

uma perspectiva crítica acerca dos pressupostos do modelo clínico de atuação e discussões sobre um novo olhar em relação à produção do fracasso escolar no qual suscitou a necessidade de redefinição dos processos avaliativos e diagnósticos tradicionais.

Uma pesquisa sobre a atuação dos psicólogos na rede de Atenção Secundária à Saúde, do município de Cuiabá, no Mato Grosso, apresentou a compreensão dos Laudos psicológicos numa perspectiva crítica. Em relação ao atendimento à queixa escolar, a maneira de pensar os problemas encaminhados era impedida de ser praticada em virtude das exigências institucionais que orientavam o trabalho do psicólogo nesse lugar. Os participantes afirmaram o caráter prejudicial de um laudo quando este é utilizado apenas para justificar uma situação de exclusão na qual a criança já é vítima. Dessa maneira, entendem que a existência de laudos psicológicos, no contexto educacional, costuma servir como instrumento para estigmatizar e rotular as crianças de classes populares e contribuir para o processo de exclusão social. Resistiam ao diagnóstico das crianças e à emissão de laudos psicológicos ou pareceres para as escolas. Não contribuíam com a rotulação do aluno na escola; no prejuízo em seu desenvolvimento; e na geração do isolamento e da exclusão. No entanto, enfatizam a dinamicidade do ambiente escolar. Entendiam que um comportamento apresentado por uma criança em um determinado período pode não permanecer em outro momento. Defendiam a presença do psicólogo na escola como um profissional que pode ajudar a refletir sobre os problemas escolares juntamente com os professores, porém há paradoxo nesse ponto. Os profissionais, psicólogos que participaram desse estudo, apesar de pensarem de maneira crítica sobre o fenômeno, apresentaram práticas de atendimento clínico individual com as crianças (Moreira & Cotrin, 2016).

A partir disso, as autoras acima afirmam que o serviço em que esses profissionais atuam não possui estrutura para atender às demandas escolares, muito menos, possibilita a interlocução com a escola em que a criança faz parte. Existem limitações nos serviços de

saúde que só conseguem oferecer um modelo clínico de atendimento individual, às vezes, com usos de testes psicológicos para atender à queixa escolar. Essa realidade estudada aponta para a existência de um grande desafio dada a complexidade de fatores que envolvem o atendimento às queixas escolares. A compreensão desse fenômeno, sob o ponto de vista escolar, social, histórico e cultural, requer que a atuação profissional na saúde para intervir nas demandas educacionais possibilite aos profissionais que transcendam sua atuação para além da dimensão subjetiva.

Chiode e Facci (2013) buscaram compreender como psicólogos, no Estado do Paraná, realizavam avaliação psicológica. Para isso, desenvolveram uma pesquisa em que analisaram relatórios de avaliação psicoeducacional elaborados por esses profissionais. O estudo apontou os testes de inteligência como os instrumentos mais utilizados no caso da avaliação. Evidenciou outras formas de avaliação propostas como, por exemplo, observações durante o período de avaliação, atividades acadêmicas e escolares e a anamnese. A avaliação não era restrita ao uso de testes psicométricos. O estudo apresentou as contribuições ao discutir sobre a avaliação psicológica nas escolas e explicar como se dá esse processo a partir da perspectiva histórico-cultural. Defendeu essa visão como fundamental para sustentar as discussões na área da psicologia escolar.

Machado (2003) pesquisou sobre as questões relacionadas à produção dos encaminhamentos. Analisou e avaliou aquilo que acontecia com as crianças as quais eram encaminhadas e qual o foco que o profissional dava quando se deparava com uma demanda de avaliação psicológica sobre determinado indivíduo. Os desafios referiram-se aos questionamentos sobre o que se avaliava. Partiu-se do pressuposto de que os fenômenos psicológicos, as questões afetivas e as atitudes originam-se em um campo constituído por relações e forças. E como avaliar a queixa escolar de forma a promover mudanças nos diversos espaços que a constituem? A pesquisa envolveu os bastidores dos encaminhamentos

ao ouvir várias versões sobre as histórias escolares e provocarem problematizações junto aos profissionais da escola. Isso possibilitou o contato dos pesquisadores com práticas e conhecimentos variados sobre o ambiente escolar.

Machado (2003) ressalta que foi possível definir que não é o funcionamento do sujeito encaminhado que é avaliado. Trata-se de um campo de forças no qual é gerada a demanda de encaminhamento do aluno para o especialista para que se realize a avaliação psicológica e haja configuração de outro desenho. A questão não é mais avaliar o sujeito, mas atuar sobre o campo de forças. Obter o conhecimento da sua essência que se dá em movimento. Segundo essa autora, é preciso estar atento a essas forças que se apoderavam da demanda que solicitavam as avaliações psicológicas de crianças encaminhadas pelas escolas públicas. Constatou-se a busca por explicações sobre o fracasso escolar no próprio indivíduo.

Os psicólogos costumam elaborar laudos com conteúdos descritivos sobre o que a criança consegue ou não fazer sem conseguir explicar por que isso acontece. Na verdade, é importante que nexos dinâmico-causais possam ser revelados e manifestados na análise; e possibilite uma compreensão e real análise das relações internas dos acontecimentos e não apenas suas manifestações (Chiodo, & Facci, 2013).

Um estudo sobre avaliação psicológica apresentou um panorama o qual destacou algumas questões importantes dessa área nos últimos 25 anos no Brasil. Discutiu concepções epistemológicas e sua relação com a ciência, bem como, a maneira como o pensamento nomotético e ideográfico da pesquisa estavam integrados com a prática profissional. Esse trabalho apontou a avaliação como uma atividade complexa que busca por conhecimentos sobre o funcionamento psicológico dos indivíduos de forma sistematizada. Considerou que esse saber necessita partir de questões e problemas específicos observados em determinadas situações para orientar ações e a tomada de decisões futuras. Destacou que a avaliação deve envolver a coleta de informações necessárias que servirão de base para o processo mais amplo

e complexo que a constitui. Esses dados úteis e confiáveis são obtidos por meio dos instrumentos que são os procedimentos sistematizados para tal finalidade (Primi, 2010).

Assim sendo, Chiodo e Facci (2013) consideram a importância de estudar e discutir o processo de avaliação psicológica no ambiente educacional em virtude de sua complexidade. Para isso, o psicólogo precisa utilizá-la a partir da mediação. Perceber o desenvolvimento infantil de uma forma mais prospectiva e saber observar noções e conceitos inerentes ao desenvolvimento próximo do indivíduo. Essa é uma possibilidade de superar a avaliação tradicional. As autoras enfatizam que a psicometria não pode ser a única maneira para avaliar uma criança embora ocorra dessa forma na educação com a predominância do uso de testes psicométricos elaborados historicamente. Isso acontece segundo um modelo que prevê diagnósticos para classificar, rotular e culpabilizar o aluno pelo seu não aprendizado.

Há preocupação em identificar outras concepções, cenários e práticas que adotem uma perspectiva crítica de atuação da psicologia com destaque para a atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior. A discussão que se apresenta no capítulo dois mostra a construção histórica do modelo de pensar e de intervir sobre os problemas escolares a partir de uma visão crítica. Alguns autores, do cenário educacional brasileiro, mostram comprometimento com uma visão política, ética, histórica e cultural dos fenômenos que perpassam o ambiente escolar nas últimas décadas. Todavia, discutir essa realidade no cenário da educação superior é incipiente.

2 A atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no Ensino Superior

A interface entre a psicologia e a área da educação está mais consolidada enquanto campo de atuação e de produção científica da psicologia escolar e educacional e como movimento teórico-metodológico de resistência a concepções de homem e modelos tradicionais que outrora prevaleciam (Schwede, 2016; Pinto, 2018). Há produções acadêmicas acerca das concepções e das práticas dos psicólogos escolares nas universidades embora representem um número em crescimento (Freitas, Ribeiro, Abreu, & Siqueira, 2018).

Nesse sentido, este capítulo discute o ensino superior como um campo de atuação para o psicólogo. De forma breve, apresenta a contextualização desse cenário através de alguns fatos relevantes que marcaram o ensino superior e contribuíram para a inserção do profissional cuja atuação sofreu influências consideráveis. Logo após essa discussão, apresenta algumas possibilidades de trabalho do psicólogo escolar e educacional junto às políticas educacionais.

2.1 Histórico de atuação do psicólogo no Ensino Superior

O modelo das ciências naturais e da experimentação sustentava o paradigma da psicologia que surgia no final do século IX e início do século XX enquanto ciência (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010). Historicamente, a prática do psicólogo voltou-se para o ajustamento do indivíduo e para a adoção de modelos de avaliação cujos processos psicológicos tinham como foco as dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Barroco, & Matos, 2016; Oliveira, 2016).

As atividades desenvolvidas por psicólogos constatarem que houve mudanças relevantes nessas práticas no ensino superior no decorrer dos anos. Assim como ocorreu na educação

básica, nas universidades as intervenções e concepções passaram por modificações em virtude das transformações do contexto onde essas aconteciam (Freitas et al, 2018).

De fato, houve transformação da psicologia na educação com o passar do tempo. O olhar tornou-se menos estigmatizado sobre as demandas e apresentou foco preventivo relacional sobre as mediações (Zapelini, Dias, & Silva, 2019). Nessa perspectiva, a antiga e estreita relação entre a psicologia e os contextos educacionais consolidou-se em virtude da junção entre conhecimento teórico e as práticas no decorrer dos tempos. Incluem-se, nesse caso, as demandas da realidade concreta (Oliveira, 2016).

A psicologia consolidou-se no campo científico ao adotar os ideais liberais e positivistas dos saberes vigentes em um período determinado por uma ideologia que legitimava um modelo de organização socioeconômica capitalista. Isso foi um fator determinante para a psicologia produzir um projeto baseado no controle social que defendia a constituição da subjetividade humana a partir de dicotomias e calcado nos interesses preponderantes da classe detentora do poder (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010).

A partir da década de 1970, as bases científicas da psicologia sofreram fortes críticas que suscitaram a necessidade de revisão dos aspectos epistemológicos e conceituais. Desse modo, buscaram outros referenciais teóricos para fundamentarem a prática profissional. Existem questionamentos críticos no campo da educação quanto a seu posicionamento enquanto instrumento de reprodução da sociedade baseada nos princípios liberais que exigem sua autonomia para corrigir as condições sociais produzidas historicamente. Nessa lógica, a educação, que possibilita transformações originadas por conflitos e rupturas férteis, guia-se por concepções dialéticas e contraditórias que se produzam a partir da relação do campo educacional com a sociedade e outras áreas do conhecimento (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010).

A década de 1980 trouxe suas contribuições tanto para a psicologia quanto para a educação. As transformações sociais que ocorreram em virtude de exigências da população por melhores condições de vida afetaram essas duas áreas com a importante participação de entidades representativas de várias categorias profissionais (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010). A política educacional que foi apresentada pelo governo, nessa década, baseava-se em uma conjuntura política vigente na época e tinha como eixos norteadores buscar outros modelos de gestão que favorecessem a participação efetiva de atores sociais para pensar na elaboração dessas políticas, bem como, executá-las (Neto, 2004). Nesse período, houve mudanças no cenário educacional com a implementação de políticas que instigaram o surgimento de um número maior de escolas privadas e a busca pela formação no ensino superior (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010).

Estudos apontam um movimento de crítica importante da psicologia na área educacional que se inicia nas escolas na década de 1980 (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2016; Silva, 2016) e se fortalece em outro nível de ensino nas últimas décadas, não explorado pela inserção profissional e a produção científica ainda: a educação superior (Marinho-Araújo, 2009). A concepção crítica passa a ser entendida após o movimento realizado pela psicologia na educação de adotar o olhar e atuação comprometidos com as questões escolares (Silva, 2016). A instituição escolar, enquanto espaço de encontro entre psicologia e educação, possibilitou uma leitura mais abrangente da realidade social quando o trabalho do psicólogo se direcionou para as questões escolares juntamente com os demais sujeitos (Lima, 2015).

Ainda sobre a década de 80, a aproximação da psicologia escolar e educacional com as políticas público-educacionais iniciou por parte da psicologia devido aos movimentos sociais que aconteciam nessa época; e através do compromisso com a transformação da realidade, na busca por relações mais igualitárias e justas nos ambientes educacionais (Gebrim, 2014). Assim, começaram a emergir tendências. A origem e a mediação entre história social e a

experiência particular e concreta de cada indivíduo, praticada por meio de relações que são compartilhadas, serviram de base para compreender os fenômenos psíquicos. Essa visão crítica defende que a subjetividade humana deve ser entendida por sua natureza histórico-cultural (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010; Silva, 2016). Da mesma forma, defende que os atores envolvidos no processo educacional adotem uma visão ampliada das relações escolares e das políticas públicas educacionais vigentes a partir da perspectiva econômica, social, cultural e política do contexto (Freitas et al 2018; Oliveira, 2016; Silva, 2016).

Na década de 1980, a trajetória da psicologia escolar enfrentou um conjunto de questionamentos a respeito do papel social, dos pressupostos e das finalidades dessa área em relação à escola e aos atores envolvidos nesse contexto. No entanto, as indagações acerca do papel do psicólogo, da sua identidade profissional e do lugar da psicologia ganharam mais destaque enquanto ciência atuante em uma sociedade de classes por meio de diversas pesquisas que ocorreram nessa década (Souza, 2010).

Na década de 1990, merecem destaque alguns avanços trazidos pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) em relação à legislação existente, anteriormente, que tratava dos assuntos referentes às reformas no ensino médio e no ensino superior. Entretanto, havia necessidade da política educacional ser ajustada à política social e econômica que se consolidava nas últimas décadas. Isso aponta as interpretações críticas que destacaram a existência de lacunas e contradições na nova LDB como elementos que contribuam para essa finalidade (Del Prette, 2007). Dessa forma, Witter (2007) já defendia o acompanhamento das mudanças, que ocorrem no Brasil e no mundo em relação ao ensino superior, feitas sem a intervenção da lei ou viabilizadas pela lei. Aponta a LDB como referência para o ensino superior no Brasil e inclui a importância de ter algumas diretrizes definidas pela LDB como base para a relação psicólogo escolar – ensino superior.

Na década de 1990, conforme Barroco e Matos (2016), o discurso da inclusão - as experiências com trabalhos de pesquisa e formação de educadores e psicólogos na interface entre psicologia, educação e educação inclusiva - apresenta a maneira como tal discussão passou a ser feita no ensino superior de forma crítica desde essa década. As leis que orientam a inclusão são implementadas em meio ao produtivismo acadêmico que opera nesse nível de ensino. Essa realidade retrata a tendência das universidades a relacionar os indivíduos com necessidades especiais ao fator desfavorável à produtividade em busca por melhores posicionamentos em rankings de editais de financiamento/fomento. Ao mesmo tempo, a presença desses estudantes provocava inquietações para mudanças no ensino e na aprendizagem e exigiam novas adaptações dos recursos didáticos e metodológicos, alterações nos componentes curriculares e no sistema e processo de avaliação. Essas inquietações são um desafio ainda, pois, atualmente, chama-se atenção para as diversidades encontradas na sociedade (de gênero, religiosas, de etnias, culturais, de acessibilidade) cada vez mais abrangidas pela legislação que ordena a educação. Com isso, há maior exigência das instituições de ensino quanto à aquisição de habilidades e dos conhecimentos para trabalharem com esse público (Freitas et al, 2018; Sommer & Bordas, 2018).

Alguns estudos não exploravam a atuação do psicólogo escolar no ensino superior (até pouco tempo) por relatarem inexistência desse profissional nesse contexto. Entretanto, há algumas evidências em pesquisas sobre a atuação do psicólogo no ensino superior que apontam a existência da atuação profissional nesse campo na década de 1990 embora não tenham encontrado registro de quando começou (Moura & Facci, 2016). Nos dias atuais, publicações de estudos e de práticas já apontam inovações na área quanto à ampliação das contribuições da psicologia escolar em relação à atuação nesse nível de ensino no aspecto interventivo e científico (Marinho-Araújo, 2009).

Conquanto, o movimento de produção científica na década de 1990, com a realização do primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE) e a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), contribuiu para a construção e orientação de um modelo crítico de atuação nessa área (Oliveira, 2016).

A atuação, pautada na identificação dos conflitos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais envolvidos na educação, pode orientar ou dificultar a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e inclusiva. Isso diz muito sobre a ideologia dominante e a instituição educativa não está isenta de reproduzi-la. Desse modo, “a ciência e a prática psicológicas não estão acima nem à parte desses conflitos, mas se realizam em meio a eles, são por eles orientadas ou provocadas” (Barroco, & Matos, 2016).

Alguns estudiosos ponderam a importância do psicólogo estar atento às contradições embutidas nessa intenção de construir uma sociedade com menos desigualdade social na qual a psicologia muito poderá contribuir. Para intervir nessa realidade, o psicólogo deve adotar uma postura mais crítica. Instrumentalizar-se com conhecimentos teóricos e metodológicos transformadores (Pedroza, & Maia, 2016) fundamentados em uma perspectiva que siga na contramão de teorias e ideias já produzidas e instauradas nos meios científico e social às quais defenderam, historicamente, práticas tradicionais de atendimento e orientação caracterizadas pelo individualismo com que os problemas educacionais eram vistos e abordados.

Dessa maneira, a educação sempre buscou as explicações ou os conceitos para muitas demandas que emergem a cada novo momento na psicologia. Há uma relação bastante estreita entre as duas áreas. Por exemplo, uma questão atual diz respeito à atuação do psicólogo para intervir na diminuição do fracasso escolar que se apresenta no ensino superior e é produzido por alunos, instituição de ensino superior ou sistema educacional quando não se apropriam dos conhecimentos científicos acumulados historicamente. Como afirma Schwede (2016), o psicólogo escolar deve pensar o “seu fazer” com origem nas demandas sociais e construí-lo

pela realidade material historicamente. A necessidade de buscar o conhecimento científico da psicologia na área educacional emerge, socialmente, a partir das relações sociais e históricas estabelecidas para explicar e conceituar demandas que surgem a cada momento. Como exemplo disso, a atuação do psicólogo no ensino superior contribui para minimizar o fenômeno do fracasso escolar nesse espaço (Moura, & Facci, 2016).

Entretanto, o psicólogo atua sem considerar o contexto social e educacional no ensino superior. Adota uma prática de atendimento individual aos estudantes e trata de problemas de ordem emocional ou adaptação do sujeito (Silva, 2016). Dessa forma, o profissional perde a oportunidade de ser um agente transformador; atuar na redução dos índices de fracasso escolar; e inserir-se a partir das políticas públicas que permeiam o ensino superior. Porém, atuações críticas, com relação às questões que emergem na escuta psicológica, podem ser observadas por meio de mediações articuladas com docentes. Essas intermediações visam ao êxito e à permanência dos estudantes. Abordam as interferências sociais e pessoais no processo educacional de forma a conscientizar ou propor alternativas para diminuir sofrimentos e intensificar a aprendizagem (Zapelini, Dias, & Silva, 2019). Esse espaço deve ser visto como fundamental por oferecer ricas possibilidades de práticas a serem construídas embora haja desafios e limites encontrados por psicólogos nas instituições após o movimento de democratização do ensino superior (Medeiros, 2017).

A atuação do psicólogo é apontada como emergente no ensino superior. Um campo pouco explorado como afirmam Moura e Facci (2016). Cresceu, consideravelmente, nos anos mais recentes sem a existência de uma base sólida. Esse crescimento deu-se em virtude do processo de expansão e democratização que ocorre no século XXI. Aumenta, significativamente, enquanto movimento político (Gebirim, 2014; Medeiros, 2017). Essa realidade resultou da efetivação do Plano Nacional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Conforme Moura e Facci (2016), a principal política educacional de

democratização de acesso ao ensino superior que resultou na criação de um total de 18 universidades federais ainda no ano de 2005 (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018).

Além disso, ações concretizadas no último milênio (promulgação de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, MEC, 2003; Plano Nacional de Educação – PNE, MEC, 2001; Programa Universidade para Todos – PROUNI, MEC, 2005; Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior – FIES, MEC, 1999) mostraram mudanças importantes referentes ao desenvolvimento e à expansão que resultaram na implementação de políticas públicas no contexto recente da educação superior no Brasil (Marinho-Araújo, 2009; Teixeira, 2019) e alcançaram impactos significativos nos processos avaliativos. Isso gerou novas preocupações e posturas em organizações administrativas e pedagógicas, da mesma maneira, em projetos curriculares. Afetou a formação de docentes e os processos de avaliação. Adequou instalações físicas e novos olhares sobre a inclusão. Almejou a qualidade e dignidade na permanência dos estudantes (Marinho-Araújo, 2009).

Quanto a isso, Barroco e Matos (2016) apontam o impacto da implementação das políticas de inclusão no cenário educacional de crescente cobrança por maior produtividade dos trabalhadores da educação com condições precárias de trabalho. A análise das políticas de inclusão e do produtivismo acadêmico considera os limites impostos pelo sistema capitalista que os cercam. Ao mesmo tempo, as instituições de ensino superior são orientadas por esse “produtivismo”. O discurso da inclusão ganha notoriedade nesse contexto.

Dessa maneira, as políticas educacionais destacam-se no cenário de expansão educacional brasileiro. Apesar de que essas não visam à democratização do acesso apenas. Além de tudo, providenciam as condições de permanência dos estudantes no ensino superior. Isso tornou a atuação do psicólogo bastante relevante em universidades (públicas e privadas) e nos institutos federais (Oliveira, 2017; Ribeiro & Guzzo, 2019). Ter acesso ao ensino superior não é suficiente uma vez que o estudante nem sempre se depara com um ambiente

universitário que propicie seu desenvolvimento integral enquanto ser humano. Às vezes, o espaço educacional ocasiona sofrimento psíquico aos estudantes (Ribeiro & Guzzo, 2019).

Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto Nº 7.234/2010) é uma importante política de permanência do estudante na educação superior. Com isso, esse campo torna-se mais rico de possibilidades e mais desafiador para a atuação do psicólogo no contexto acadêmico (Gebrim 2014; Oliveira, 2016; Oliveira, 2017)

Os processos de expansão e interiorização das universidades contribuíram com a criação de novos cursos de psicologia. Esse cenário possibilitou o surgimento de um campo de atuação para o psicólogo escolar. Surgiram outros desafios profissionais em virtude de fatores históricos e sociais, inerentes às regiões interioranas do Brasil, exigirem outras práticas a partir da realidade local (Medeiros, 2017). Essa realidade aponta aumento da diversidade nas universidades diante do crescimento no número de instituições de ensino superior e da ampliação das políticas de acesso e permanência. Demandas de várias ordens emergiram e há a necessidade de profissionais, dentre eles, os psicólogos de auxiliarem na diminuição e na extinção das queixas educacionais (Freitas, Ribeiro, Abreu, & Siqueira, 2018; Silva, 2018).

Os desafios contemporâneos exigem do psicólogo mais envolvimento com questões políticas e sociais para além das psicológicas. Isso é cada vez mais necessário no cenário educacional. As políticas educacionais que regem esse sistema atravessam o cotidiano de estudantes e pais. Imprimem marcas na constituição do processo de escolarização que culminam na questão do ensino-aprendizagem (Gomes & Souza, 2015).

Estudos apontam experiências profissionais relevantes e transformadoras nesse espaço educacional que atendem às políticas educacionais de inclusão e permanência vigentes. Diante disso, o psicólogo precisa colaborar com a garantia de um ensino de qualidade; buscar

atualização permanente individual e em equipe; e conhecer a legislação educacional para compreender sua atuação nesse contexto (Witter, 2007).

Tornaram-se insustentáveis as intervenções dos profissionais fundamentadas em modelos que adotem um caráter remediativo e terapêutico. Esses modelos que adotam um caráter remediativo e terapêutico não se adequam mais aos diversos problemas enfrentados pelo Sistema Educacional do Brasil da educação infantil ao ensino superior. A escola vista como tecnológica, na verdade, precisa ser percebida como um ambiente institucional no qual o aprendizado acontece nas relações e busca desenvolver cidadania (Guzzo, 2011). Entretanto, mesmo passados trinta anos de movimentos de críticas contundentes em relação a isso, a manutenção de um panorama sobre o modo de fazer do psicólogo aponta para concepções dominantes configuradas pelo olhar descontextualizado sobre o indivíduo que o isola de suas relações sociais e culpabiliza-o ou sua família (Freitas et al, 2018; Pedroza e Maia, 2016).

Sobre essa realidade, a psicologia escolar e educacional publicou evidências que apontam necessidades de alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regem a formação dos psicólogos no Brasil desde 2004. Diante da complexidade das novas diretrizes, a psicologia escolar e educacional enfatiza mudanças necessárias das concepções referentes à estrutura do curso, ao perfil profissional dos egressos e a maneira como se dá a interação entre teoria e prática quanto às questões curriculares e à ação pedagógica. Essa área defende a possibilidade de uma formação em que o profissional trabalhe em campos diferentes daqueles conhecidos, tradicionalmente, e adote uma visão ampliada de educação. Nessa perspectiva, inclui-se a atuação multidisciplinar uma vez que o processo não deve ser visto como apenas pertencente ao âmbito escolar (Silva & Peretta, 2016). A psicologia escolar e educacional, ao adotar uma visão crítica, busca a superação de práticas terapêuticas na escola e apresenta

possibilidades de mudanças nas concepções e nas abordagens de atuação nas quais se incluem todos os atores educacionais como público-alvo das ações (Fretas et al, 2018).

Dessa forma, a psicologia e a educação são duas áreas que se articulam e compartilham de concepções ideológicas, teóricas, objetivos e práticas em comum que as atravessam e influenciam-nas (Marinho-Araújo, & Almeida, 2010). No entanto, essa relação é marcada por alguns encontros, desafios e impasses que se refletem no trabalho de vários profissionais. Há interferências nas perspectivas teóricas que norteiam a formação, a prática e a produção de novos conhecimentos sobre a atuação do psicólogo escolar e educacional. É exigida dos psicólogos a compreensão acerca da utilização de diversos métodos fundamentados em diferentes formas de entender a natureza, os propósitos e as prioridades do campo educacional. Com isso, sejam capazes de integrar as duas áreas com as considerações devidas que envolvam as mudanças na sociedade e os problemas humanos (Gomes, 2007).

Na medida em que se observam mudanças, quanto aos objetos de interesse, as finalidades e os métodos de investigação e/ou intervenção, constatam-se novos paradigmas na definição de psicologia escolar e educacional. Nas relações referentes ao humano, indivíduo e sociedade quanto aos conceitos de educação e escola que passam a ser vistos, não só como espaços de trabalho profissional, mas o local onde os fenômenos acontecem e precisam ser conhecidos sistematicamente (Gebrim, 2014).

Nesse caso, o psicólogo escolar e educacional é um profissional necessário ao contexto escolar e ao ensino superior. Este se revela um campo de trabalho em potencial para sua atuação com muitos desafios que o diferenciam de outros ambientes educacionais quanto à demanda recente advinda das políticas de educação vigentes e à crescente produção científica sobre o assunto. O conhecimento das leis e das políticas orienta a organização e as práticas de formação, produção de conhecimento e atuação nesse nível de ensino (Medeiros, 2017).

Existem importantes cenários de inserção do psicólogo no ensino superior como, por exemplo, os Colégios de Aplicação – CA que são vinculados às universidades. Esse profissional ingressou nos CAs nos Serviços de Orientação Educacional ou nos setores que desenvolviam a orientação educacional ou orientação psicopedagógica. Essas práticas nos CAs tiveram início antes mesmo da profissão de psicólogo ser regulamentada no Brasil em 1962. Durante muito tempo, visaram ao ajustamento psicológico e à adequação dos indivíduos a comportamentos tidos como satisfatórios. Dessa forma, atenderam à visão baseada em princípios educacionais adaptacionistas (Lima, 2015).

O estudo realizado por Oliveira (2011) investigou o trabalho desenvolvido por psicólogos nos serviços de psicologia em Instituições de Educação Superior (IES). Constatou que a existência dos serviços de apoio psicológico, oficialmente previstos nas políticas e projetos da instituição como uma estratégia de atendimento aos estudantes, não garante o seu funcionamento embora seja um critério de avaliação da educação superior. Essa foi uma realidade constatada pela autora em relação ao ensino superior privado. Quanto ao ensino superior público, a autora analisou a presença tradicional da psicologia escolar e educacional na perspectiva individualizada de acompanhamento ao estudante em que o profissional atuava no Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) das instituições. Verificou a desvinculação dessas formas de atuação centradas no indivíduo e de caráter adaptacionista. Porém, encontrou o atendimento clássico (individualmente) aos sujeitos; investimentos discretos em práticas preventivas; e ações com outros agentes direcionadas para o processo formativo dos estudantes.

Uma experiência de implantação de um serviço de psicologia em uma universidade estadual, desde 2012, mostrou a diversidade que o psicólogo encontra para pensar suas práticas nesse contexto. Esse serviço oferecia campo de estágio supervisionado para o discente desenvolver atendimento psicoterápico e grupos de apoio para a comunidade

acadêmica. Oportunizava a ampliação dos componentes curriculares abordados no curso através de ações direcionadas para a saúde do trabalhador e preparação para aposentadoria. Possibilitava a oferta de importantes serviços dentro da universidade. Além das práticas de supervisão e seleção de estagiários, o profissional desenvolvia ações de saúde mental como atividades informativas sobre a Rede de Atenção Psicossocial e campanhas de saúde. As ações desenvolvidas visavam ao empoderamento das pessoas no sentido de buscarem informações, aumentarem o controle sobre os determinantes do adoecimento e conhecerem a rede de apoio disponível (Freitas et al, 2018).

No ensino superior, psicólogos atuam em Serviço-Escola de Psicologia - SEP que oferece atendimento à comunidade interna e externa à instituição. A existência dos Serviços-Escola de Psicologia está vinculada à história da regulamentação da profissão e do funcionamento dos cursos de psicologia uma vez que objetivam oferecer treinamento aos alunos e aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso (Amaral, Luca, Rodrigues, Leite, Lopes, & Silva, 2012; Bolconte, 2014; Gomes & Dimenstein, 2016; Ortolan, Sei, & Victrio, 2018; Santeiro, Rocha, & Araújo, 2013). Esses serviços têm uma missão desafiadora de articulação das demandas de formação acadêmica dos estudantes e das necessidades sociais, além de integração do ensino e extensão (Amaral et al, 2012). Conforme Ortolan et al (2018), publicações científicas sobre os SEP's mostram que alguns serviços reavaliam seus modelos, inovam na área da saúde pública e buscam parcerias legítimas com o Sistema Único de Saúde – SUS. Nessa perspectiva, o estudo realizado por Gomes e Dimenstein (2016) aponta a existência de articulações, de forma tímida, com as redes de saúde e assistência social, embora o modelo de atenção fundamentada na clínica tradicional ainda seja predominante nos SEP's.

Outra realidade aponta para a inserção do psicólogo nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Apesar de não ser um fato recente, houve aumento considerável do

número de profissionais nos últimos anos. Conquanto, esse crescimento quantitativo não ocorreu de forma proporcional ao processo de expansão, pois ainda se observa um cenário caracterizado por poucos psicólogos para atender às demandas dos *campi* (Silva, 2018). De certa forma, foi muito importante a expansão das instituições de educação superior garantida pelo Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) que possibilitou a ampliação do número de técnico-administrativos, inclusive, dos profissionais para o cargo de psicólogo (Oliveira, 2017).

A expansão do ensino favoreceu o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) em 2008 (Feitosa, 2017). Embora a educação superior seja uma oferta, ainda emergente no âmbito do ensino profissionalizante (Feitosa, & Marinho-Araújo, 2017). É fato que as políticas públicas potencializaram o alcance e melhoraram a qualidade do ensino superior no que se refere à formação dos indivíduos. Tais políticas destacam a importância da organização pedagógica e da estrutura curricular dos cursos, da qualificação dos docentes, das questões relacionadas à estrutura física e das instalações para a realização das atividades acadêmicas. Exigem maior articulação da educação básica com o ensino superior e o desenvolvimento de trabalhos na formação do professor. Os processos de avaliação institucional e pedagógica são vistos como um ponto de grande relevância. Informam dados importantes para a reformulação constante das práticas acadêmicas e administrativas e para o desenvolvimento de estratégias de inserção e de permanência dos estudantes no ensino superior (Oliveira, 2011).

Os IFET's inseriram-se no cenário educacional brasileiro (Lei nº 11.892/2008) recentemente, mas advêm de uma longa história da educação profissionalizante. É um campo de atuação importante para o psicólogo e presencia um aumento gradativo no número de profissionais em virtude do seu processo de expansão na educação nos últimos anos (Prediger & Koehler, 2019; Sommer & Bordas, 2018). Esse cenário favoreceu a materialização das

mudanças em nível estrutural e institucional nas políticas educativas referentes à formação profissional na contemporaneidade. Esses institutos federais trouxeram uma nova proposta formativa muito diferente da perspectiva tradicional que por muitos anos separou a formação intelectual da formação profissional no Brasil. Assim, os IFET's configuram espaços possíveis para favorecer as formações acadêmicas e profissionais fundamentadas no tripé ensino, pesquisa e extensão (Feitosa, 2017). Esse espaço profissional, no qual o psicólogo está inserido, caracteriza-se por uma intrínseca relação entre educação e mundo do trabalho. Não se configura nem escola e nem universidade, mas adota um caráter híbrido (Prediger & Koehler, 2019) que o particulariza.

Essa nova configuração política do ensino superior influenciou a prática do psicólogo. Por exemplo, a psicologia escolar e educacional no ensino superior, na assistência estudantil, é um campo relativamente novo para esses profissionais (Oliveira, 2017; Silva, 2016). Enquanto política de governo há fragilidades quanto à estrutura organizacional, ao acompanhamento e mecanismos de avaliação nas IFES. Isso impossibilita averiguar se os elementos norteadores são suficientes para o alcance dos objetivos. Para isso, faltam documentos que detalhem mais as práticas com a política de assistência estudantil apesar de que seu percurso não é recente (Oliveira, 2017).

Gebrim (2014) aponta a inclusão escolar como um campo de intervenção desafiador para a ação do psicólogo escolar e educacional no contexto universitário. Dessa forma, há preocupação em sensibilizar docentes, alunos e trabalhadores das IES para ficarem atentos às leis e aos documentos regulamentadores da inclusão ou que a indiquem. É preciso dimensionar o problema na educação superior. Inclusive, considerar que o acesso a esse nível de ensino já é excludente para uma parte considerável da população. Essa realidade reflete o movimento tardio de institucionalização das universidades em relação ao mesmo fato na Europa, nos Estados Unidos e em outros países desenvolvidos. Além do mais, essa

implementação não se dá por políticas públicas pautadas pelo acesso democrático ao ensino superior (Barroco, & Matos, 2016).

O papel da psicologia escolar e educacional é definido socialmente e ideologicamente como uma área que resolverá problemas centrados no indivíduo. E na educação superior essa atuação apresenta-se mais difusa. A visão que se tem sobre o atendimento é que esse é feito por um profissional, isoladamente, em sua sala. A psicologia clínica tradicional desempenha outras atividades em diversas áreas como psicologia organizacional, avaliação e psicodiagnóstico. Configura uma prática fundamentada pelas abordagens tradicionais da psicologia escolar ou bem próxima disso. O psicólogo permite ser instrumento para corroborar uma concepção de fracasso escolar vista pela perspectiva individual e atua como um “resolvedor” de problemas, dessa esfera educacional, tal como acontece na educação básica (Moura e Facci, 2016).

A presença da psicologia escolar na educação superior configura mudanças favoráveis à intervenção da área em discussões a favor das políticas de democratização do acesso ao ensino, das ações afirmativas e da formação do profissional. Nesse sentido, revela a existência de um “novo aluno”. Portanto, sua atuação não deve focar, única e exclusivamente, no estudante (Feitosa, 2018). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior apresenta novas práticas de emancipação dos indivíduos como forma de superar modelos tradicionalmente adotados cujo fracasso escolar era observado do ponto de vista da culpabilização, da fragmentação e da individualização (Moura & Facci, 2016).

Segundo Gebrim (2014), o compromisso da psicologia escolar e educacional é ajudar na melhoria dos ambientes educacionais e dos processos relacionados à educação e ao desenvolvimento humano. O ensino superior é um espaço privilegiado para o psicólogo escolar contribuir com o processo de desenvolvimento humano (Oliveira, 2016).

Os espaços educacionais são potenciais nas questões de aprendizagem, de formação e de desenvolvimento humano (Oliveira, 2011) e emergem como campos de trabalho aos psicólogos escolares. Por esse motivo, suscitam a criação de alternativas para a atuação e instrumentalização em busca do sucesso e do desenvolvimento pessoal e coletivo dos atores envolvidos (Pinto, 2018).

A seção seguinte discute a atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior e apresenta as possibilidades de atuação desse profissional frente às políticas públicas educacionais que permeiam o campo educacional.

2.2 A atuação do Psicólogo Escolar e Educacional frente às Políticas Educacionais do Ensino Superior

Redimensionar a formação inclui os aspectos relativos à atuação prática e a produção de conhecimento. Enquanto profissional interessado no processo educativo, o psicólogo precisa refletir sobre a forte influência do enfoque clínico-terapêutico na formação profissional e avaliar a necessidade de um olhar crítico-reflexivo sobre as origens ideológicas das teorias psicológicas (Torezan, 2007).

A produção científica demonstra que a educação superior é um espaço pouco explorado pelo psicólogo escolar em termos de pesquisa e prática (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2016; Santana, Pereira & Rodrigues, 2014). Por isso, é considerado um campo muito rico e emergente para se pensar possibilidades. A maioria das pesquisas, realizadas sobre esse tema, apontam para a existência de práticas tradicionais desenvolvidas por esse profissional nesse nível de ensino. Da mesma forma acontecia na educação básica (Marinho-Araújo, 2009; Bleicher & Oliveira, 2016). Na maioria das vezes, contrata-se o psicólogo no ensino superior

para atender, individualmente, aos problemas emocionais dos estudantes sem incluir o contexto social e educacional nessa prática (Moura, & Facci, 2016).

Refletir o cenário atual da educação superior de forma crítica sobre o que se espera da atuação de um psicólogo, nesse campo, começa por uma avaliação da descrição e das atribuições do cargo previstas em editais de contratação de universidades e dos institutos federais. É necessário verificar se os serviços/núcleos implantados (com psicólogos nas equipes) orientam as práticas desses profissionais no cumprimento das metas estabelecidas pelas instituições de ensino e pactuadas através do REUNI que é a principal política educacional no ensino superior federal (Moura & Facci, 2016; Sommer & Bordas, 2018).

Há superação do modelo tradicional de atendimento quando o psicólogo busca conhecimentos sobre as políticas educacionais e identifica os diferentes momentos históricos e políticos do país em que foram implantadas. Entende a conjuntura atual de um país e torna-se um profissional mais politizado e envolvido com questões educacionais (Mayorga & Souza, 2012; Torezan, 2007). Compreende a necessidade de incorporar a dimensão política aos saberes e às práticas do psicólogo escolar. Tem consciência das marcas advindas das concepções educacionais que as políticas públicas imprimem no cotidiano pedagógico e nas subjetividades dos atores escolares (docentes, discentes, gestores e funcionários) quando são implementadas (Silva & Peretta, 2016).

As práticas do psicólogo no ambiente educacional são partes integrantes das políticas públicas para a educação e um elemento diferencial para os processos individuais e coletivos. Devem acompanhar a implementação de políticas consideradas recentes no ensino superior por representar um alerta diante das possibilidades que se apresentam. Essas devem ser agregadas à atuação do psicólogo escolar nesse cenário (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2017). Há necessidade de redirecionamento das práticas profissionais em virtude do foco das

políticas educacionais nos aspectos da democratização do acesso e na busca por qualidade na formação profissional (Pinto, 2018).

A psicologia escolar tem como objeto o encontro entre o sujeito humano e a educação. Essa área do conhecimento enfatiza as relações estabelecidas entre os processos psicológicos e os processos educacionais (Santana, Pereira & Rodrigues, 2014). Os psicólogos escolares devem intervir no ensino superior através de ações integrativas e abrangentes. O planejamento se dá de forma coletiva e ampliada nos âmbitos institucional e sociopolítico (Feitosa, 2017; Lima, 2015; Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011; Oliveira, 2017; Pinto, 2018; Silva, 2016).

Além disso, atuar com competência na instituição requer discernimento do psicólogo escolar quanto aos aspectos teórico-conceituais acerca do desenvolvimento psicológico humano com destaque para o sujeito adulto. Intervir sobre as demandas específicas da educação superior exige subsídios teórico-metodológicos para sua compreensão (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2016; Silva, 2016).

Na presente pesquisa, destaca-se a discussão recente referente à temática das políticas públicas em educação na psicologia escolar e educacional que ocorreu nos últimos 20 anos (Souza, 2010). Dessa maneira, o diálogo entre as áreas da psicologia e da educação com as políticas públicas educacionais é destaque nesta seção.

Pedroza e Maia (2016) concebem uma perspectiva teórica que visa à desnaturalização do fenômeno psicológico para entender os fenômenos escolares. Segundo essa visão, a compreensão do fenômeno psicológico se dá através do entendimento de suas bases históricas e culturais. Dessa maneira, será possível intervir sobre o desenvolvimento humano que se dá a partir das relações sociais e culturais. A compreensão das causas materiais do sofrimento com ética e comprometimento é fundamental para o psicólogo e exige desse profissional o compromisso social com as demandas da sociedade e suas necessidades. Do mesmo modo, a forma como a educação é construída e percebida por diversos atores do ambiente educacional

é revelada a partir da compreensão sobre os processos de produção e acompanhamento da queixa escolar (Nakamura, Lima, Tada, Junqueira, 2008).

Sendo assim, a abordagem crítica em psicologia escolar e educacional defende a atuação do psicólogo no ensino superior atravessada por conhecimentos sobre a construção das políticas educacionais elaboradas ao longo da história e do modelo de sociedade que se quer alcançar. Isso possibilitará compreender o desenvolvimento humano, a aprendizagem e a formação cidadã dentro da instituição educativa (Marinho-Araújo, 2009). O psicólogo escolar e educacional identifica possibilidades de atuação quando conhece a educação superior e as políticas educacionais que a permeiam (Guzzo et al, 2007; Mayorga & Souza, 2012; Moura, & Facci, 2016).

Na psicologia escolar e educacional, as discussões sobre políticas públicas em educação iniciaram-se com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981, que provocou e ainda produz questionamentos sobre os princípios epistemológicos e as finalidades dessa área. A teoria proposta por Patto desconstruiu os principais arcabouços teóricos que orientavam as práticas desenvolvidas na escola cujos métodos centralizavam os problemas escolares na criança e apresentavam uma interpretação limitada da psicologia diante dos fenômenos educacionais (Leonardo, Rossato, & Constantino, 2016; Oliveira, 2016; Souza, 2010; Silva, 2016; Silva & Peretta, 2016).

Contudo, um estudo realizado por Marinho-Araújo (2009) ainda destacava a seguinte realidade em relação à atuação do psicólogo escolar dentro das instituições educacionais:

Tradicionalmente, a Psicologia Escolar até já se faz presente em algumas IES. Nesses casos, o psicólogo geralmente está ligado ao Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) ou Serviço de Assistência ao Universitário (SAU). Na maioria das vezes, essa atuação tem como foco, quase exclusivo, o acompanhamento e o

atendimento aos estudantes, especialmente, quanto aos problemas verificados no âmbito da adaptação à vida universitária e às novas relações sociais; à insatisfação com a escolha do curso e da profissão; ou às questões ligadas diretamente aos processos de ensino e aprendizagem relatados como distúrbios de concentração, falta de motivação, desorganização, não adaptação às metodologias de ensino (Marinho-Araújo, 2009, p. 179).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) orienta possíveis formas de atuação para o psicólogo como profissional e docente no ensino superior. Aponta esse espaço tanto para sua formação como um campo de trabalho, inclusive, para o psicólogo escolar e acrescenta atividades de ensino e pesquisa. Ressalta que o papel de agente transformador da educação brasileira nesse lugar que o psicólogo pode assumir dependerá da responsabilidade assumida pela universidade em relação ao tipo de formação que oferecerá a esse profissional (Witter, 2007).

Oliveira (2016) destaca o trabalho com formação continuada de professores para criar espaços de reflexão sobre o que é ser docente na educação superior. Aponta o trabalho com a gestão institucional em que o psicólogo participa do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e assessora na elaboração, na implementação e na avaliação permanente. Nesse caso, o profissional atua na construção do PDI da instituição através da coordenação de projetos de pesquisa e de intervenção que caracterizem a população discente e possibilite o levantamento das questões relacionadas a esse público.

O psicólogo escolar e educacional propicia transformação social quando atua frente às políticas educacionais do ensino superior na coordenação ou assessoria de projetos de extensão relacionados à inclusão, formação cidadã, crítica, participativa e autônoma (Fonseca et al, 2018; Pedroza & Maia, 2016; Pinto & Cunha, 2019). Do mesmo modo, a extensão

universitária é uma possibilidade de pensar a relação entre psicologia escolar e políticas educacionais como um instrumento político para transformar a sociedade, principalmente, a educação. O acolhimento das necessidades da comunidade, a busca pela conscientização e o engajamento dos atores envolvidos contribuem para a construção do saber comunitário que está para além dos muros da universidade (Pedroza & Maia, 2016). O apoio dos profissionais aos espaços de formação política e um maior engajamento nos conselhos universitários aproxima-os das discussões importantes dos estudantes em que é possível leva-las para os colegiados já que há participação minoritária dessa categoria nesses espaços (Silva, 2016).

Lima (2015) destacou a articulação entre a educação básica e o ensino superior ao identificar ações dos psicólogos escolares nos Colégios de Aplicação - CA das Universidades Federais. Apresentou a interlocução para estruturação no trabalho do CA em que apontou a necessidade de investimento em formação teórico-prática e falou sobre produção técnica e outras atividades, entre elas, a supervisão de estágio em psicologia escolar.

O momento da entrada do estudante no ensino superior também merece atenção. Sampaio (2009) destacou o trabalho do psicólogo para garantir a escuta, o apoio, a orientação e o acompanhamento dos discentes. Uma atuação profissional, para além do foco em resultados de rendimentos acadêmicos, compreende uma visão mais ampla que é denominada pela autora de modelos ecológicos de convivência universitária. Significa atentar para o processo de integração desse estudante recém-chegado na universidade, principalmente, aquele que adentra pela política de ações afirmativas. Avaliar se há concretização do acesso democrático e de que maneira isso acontece. A partir disso, o psicólogo escolar intervém sobre as políticas educacionais adotadas na instituição.

Pedroza e Maia (2016) defendem a não aceitação das queixas que são constituídas no ambiente escolar sem as devidas problematizações. Contrapõem-se à alienação dos atores envolvidos na sua produção e destacam a existência de elementos políticos, socioeconômicos

e culturais envolvidos com as dificuldades que surgem no processo de escolarização. De fato, entender as condições implicadas na constituição do contexto educativo de forma mais ampla configura o trabalho do psicólogo escolar com as políticas públicas educacionais. A possibilidade de contribuição da psicologia escolar, na perspectiva crítica, estaria nesse papel em que problematiza as políticas já existentes, implementa ou elabora outras.

Estudos apontam a atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior junto às políticas educacionais de permanência, de inclusão e de ações afirmativas. Assim, são válidas as diversas formas de intervenção do psicólogo escolar desde que promovam um olhar ampliado e incluam as dimensões sociais, políticas e econômicas. Devem compreender a maneira como estas se influenciam e se entrelaçam. Para tanto, é necessário conhecer os resultados obtidos na instituição (Souza, 2018).

Quanto à política de permanência, destacam-se as ações referentes à assistência estudantil que se configuram de várias maneiras. O psicólogo atua em diferentes frentes de trabalho nas instituições de ensino superior. O estudo de Oliveira (2017) aponta essa realidade ao analisar as cinco melhores universidades brasileiras, segundo avaliação no ranking do MEC publicado em 2015, somadas à Universidade de São Paulo-USP. Na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, a Assistência Estudantil é operacionalizada pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) que está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PREG). A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) possui uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e realiza ações de concessão de benefícios, moradia, alimentação e apoio financeiro à realização de projetos sociais e eventos desenvolvidos pelo Diretório Acadêmico e Centros Acadêmicos. Na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), os profissionais que trabalham na Assistência Estudantil atendem à ampla demanda acadêmica. O serviço apresenta características de atendimento interdisciplinar estruturado em onze divisões, departamentos, serviços, seções ou coordenação. Na Universidade Federal de

Minas Gerais (UFMG), o psicólogo atua no Serviço de Assistência Psicológica e as atividades se concentram, sobretudo, na concessão de auxílios. Na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o acompanhamento psicológico faz parte do Serviço de Saúde do Corpo Discente dessa instituição. A USP possui ações de Assistência Estudantil, mas não segue as diretrizes do PNAES enquanto instituição de ensino estadual.

Entretanto, nos institutos federais as ações da assistência estudantil apresentam particularidades. Assistem aos graduandos e incluem alunos do ensino médio e técnico. Isso configura particularidades institucionais específicas às quais a política atende. Obter informações sobre a demanda estudantil garante a adaptação da política à realidade da instituição (Oliveira, 2017). Um exemplo disso foi citado no estudo de Zapelini, Dias e Silva (2019) que destaca o trabalho realizado em rede para o cruzamento das demandas. Dessa maneira, a prática da psicologia acontece de forma integrada com o acompanhamento pedagógico e há articulação com outros setores, como o de saúde, coordenação pedagógica, o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPN) e a assistência estudantil.

Esses fatos revelam que a implantação do PNAES acarretou alterações significativas na forma de gerir as ações referentes à assistência estudantil no âmbito das instituições. Antes, existiam práticas fragmentadas e desarticuladas nas IFES embora seja uma realidade ainda a ausência de programas e projetos os quais contemplam todas as áreas estratégicas previstas na política. As instituições se deparam com recursos materiais limitados (Fonseca, Oliveira, & Oliveira, 2018). No caso das universidades estaduais, não existem documentos oficiais para garantir a formulação e a execução dessa política nesse âmbito (Oliveira, 2017).

O psicólogo desenvolve ações direcionadas para a melhoria do desempenho acadêmico ao inserir-se em setores e serviços que atuam com a política de assistência estudantil. Envolve a saúde mental do estudante no âmbito da prevenção e da promoção.

Além disso, dissemina conhecimentos sobre esse campo de atuação (Oliveira, 2017). Todavia, é importante enfatizar a compreensão do profissional diante da política de permanência que não pode ser resumida a um repasse direto de verba ao estudante. Considerar as especificidades do corpo discente e a compreensão sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão possibilita ao psicólogo apresentar um conjunto de ações ampliadas dentro da instituição. Entre elas, a promoção da saúde, o acompanhamento das necessidades educativas especiais e o acesso aos instrumentais de formação (Mayorga & Souza, 2012). Conquanto, na realidade, as ações da Assistência Estudantil mantêm ênfase em questões socioeconômicas ainda (Oliveira, 2017).

O psicólogo escolar atua no PNAES no enfrentamento à evasão escolar prevista nessa política no ensino superior. O psicólogo atua preventivamente através das seguintes ações: da consolidação e da sistematização de serviços de orientação profissional; do acompanhamento psicopedagógico em universidades ainda no ensino médio quando proporciona aos jovens o conhecimento dos seus interesses profissionais e das diversas possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Nesse caso, reduzir a evasão escolar entre universitários, decorrente de suas escolhas profissionais, é uma perspectiva preventiva de trabalho. As ações podem enfatizar a construção de projetos acadêmicos e profissionais a partir da apropriação dos estudantes sobre sua realidade vivida; e, orientar na tomada de decisões durante seu percurso na graduação (Almeida, 2018). A evasão é vista como um fenômeno complexo causador de prejuízos econômicos e sociais na educação. Viabilizar ações efetivas para a resolução do problema requer estudo e compreensão acerca da evasão escolar (Meireles, Lustosa & Costa, 2018).

Para trabalhar com as queixas de universitários em relação à escolha do curso e suas implicações, as intervenções coletivas auxiliam no enfrentamento à evasão escolar. Como mostra o estudo realizado em uma universidade do Semiárido Potiguar sobre a criação de

grupo para refletir acerca dos processos de escolha e re-escolha profissional no ambiente universitário (Almeida, 2018).

É preciso estar atento à atuação do psicólogo escolar com ações voltadas para a permanência de estudantes para não reduzi-las ao âmbito socioeconômico. Propor um ambiente de acolhimento para os diferentes saberes que esses estudantes trazem para a universidade. Enfatizar outras propostas direcionadas para as necessidades pedagógicas e acadêmicas dos estudantes que busquem a valorização das histórias de vida e de suas experiências escolares (Sampaio, 2009).

Não obstante, esse profissional passa a ser visto como um ator importante na implementação das políticas educacionais vigentes. Contudo, enfrenta desafios diários para efetivar suas práticas nesse âmbito, pois não existe definição de uma identidade profissional para atuar com o PNAES. É preciso discutir o papel do psicólogo na educação (Silva, 2018).

Essa questão revela também a necessidade de afirmação da política de assistência estudantil nas universidades e nos institutos federais no que se refere às políticas públicas de educação (Oliveira, 2017). Os problemas os quais vivenciam os estudantes ultrapassam o viés socioeconômico. As ações não devem estar apenas fundamentadas no tripé alimentação, moradia (bolsa moradia e residência universitária) e manutenção/bolsas como tem se caracterizado, historicamente, a política de permanência nas instituições federais de ensino (Mayorga & Souza, 2012).

O psicólogo não deve adotar o modelo de serviço que priorize o atendimento individual em detrimento de outras ações ou tê-lo como única proposta de trabalho na instituição para atingir os objetivos previstos. As intervenções institucionais e psicossociais ampliam numericamente o atendimento das demandas e impactam mais a produção do sofrimento psíquico apresentado pelo estudante Além do mais, possibilita o atendimento de forma integral ao invés de limitar-se ao âmbito do adoecimento discente (Oliveira, 2017).

As ações, na assistência estudantil, são desafiadoras para o psicólogo no Brasil. Enfatizam as questões socioeconômicas em detrimento da atenção em saúde ou psicossocial dos discentes. Há esquecimento de outros fatores macros que permeiam a vida acadêmica dos estudantes como as questões didáticas, metodológicas e a extensa grade dos cursos que podem estar relacionadas às dificuldades apresentadas pelos discentes (Oliveira, 2017; Souza, 2018). É preciso o reconhecimento de elementos relevantes que contribuam com uma política de permanência bem-sucedida desses estudantes na educação superior e superem as lógicas assistencialistas e economicistas. Deve-se focar na promoção da justiça social de forma efetiva (Mayorga & Souza, 2012).

Diante desse prisma, o PNAES contribui para mudanças na atuação do psicólogo na assistência estudantil ao exigir dos profissionais mais conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas nesse cenário. Dessa maneira, torna-se um campo de atuação privilegiado para a psicologia escolar e educacional no ensino superior. As possibilidades são amplas quando isso acontece. Adotar essa perspectiva contribui para a disseminação do conhecimento relacionado a essa área (Oliveira, 2017).

Outro cenário desafiador diz respeito à atuação do psicólogo junto à política de inclusão no ensino superior. A busca por não reproduzir uma ideologia dominante, marcada por conflitos de toda ordem, é um desafio. Embora tenha avançado em quantidade e qualidade nos serviços prestados à sociedade, ainda se encontram subsídios para uma maior compreensão dos direitos à acessibilidade, permanência e conclusão do curso. Diante disso, leis e documentos que orientam sobre a política de inclusão precisam ser conhecidos, discutidos e confrontados (Barroco & Matos, 2016). Nesse caso, a atuação do psicólogo com políticas educacionais pode ocorrer junto à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008). No ensino superior, existem direcionamentos para isso através de metas. A implementação do processo de inclusão destaca

o caráter obrigatório de atendimento educacional especializado aos estudantes e não mais circunstancial (Barroco, & Matos, 2016).

A criação dos serviços, de acordo com as diretrizes da política para desenvolvem ações voltadas ao atendimento de demandas dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), deu-se aliado ao processo de expansão das IFES. O apoio do Programa “Incluir” possibilitou isso (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018; Souza, 2018).

As ações de assistência aos estudantes com necessidades educacionais especiais devem ser feitas por meio de políticas, práticas organizacionais e estratégias de inclusão. Como acontece na Universidade Federal da Grande Dourados, tais ações são efetuadas no ensino, na pesquisa e na extensão. Adequar o ingresso ao ensino superior perpassa pela análise dos desafios e das perspectivas futuras da inclusão na instituição. Consiste em identificar, acolher e acompanhar esse público. Compreender como se dá a representação funcional desse aluno desde a escolha do curso e durante toda sua formação. Observar os processos de evasão escolar desses discentes, principalmente, sua condição especial de aprendizagem (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018).

Práticas do psicólogo de acolhimento ao estudante com deficiência existem nos cursos oferecidos em alguns institutos federais. São ações caracterizadas por identifica-los e pela investigação da necessidade de suporte por algum setor referente ao acompanhamento, integração ou adaptação à instituição (Zapelini, Dias, & Silva, 2019).

A inclusão foi abordada pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA através de projeto de extensão denominado: “Roda de Conversas: o preconceito e as diferenças na escola”. Um trabalho realizado em parceria pelo Serviço de Psicologia Escolar do Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e pela Divisão Técnico Pedagógica (DTP). Consiste no levantamento do número de alunos com deficiência matriculados na escola e em cada sala de

aula. Após isso, realiza um cronograma de intervenções planejado e executado de forma colaborativa (Pinto & Cunha, 2019). O papel dos profissionais da psicologia e da educação é sensibilizar a comunidade acadêmica para pensar as diferentes possibilidades de desenvolvimento humano diferenciado pelas deficiências e as necessidades especiais. Analisar, criticamente, documentos e leis que norteiam o trabalho na educação e propor a superação das contradições existentes nas políticas públicas (Barroco e Matos, 2016).

Existem desafios para a prática educacional em outras perspectivas de atuação do psicólogo com políticas educacionais. Essas advêm dos movimentos que produziram novos saberes e ampliaram o campo de intervenção profissional. Mostraram temáticas inviabilizadas pela escola; como, por exemplo, as questões de gênero (Medeiros & Lopes, 2018).

A atuação da psicologia escolar e educacional contribui para a elaboração de regulamentações internas à instituição federal de ensino em que o profissional compõe comissões responsáveis por construir políticas voltadas à redução das desigualdades de gênero. Incluem-se questões de raça, renda, trabalho e precarização do trabalho que podem não ser esquecidas (Medeiros & Lopes, 2018; Souza, 2018).

É importante o trabalho junto aos movimentos de resistência e nas formas de contribuição dadas através de questionamentos sobre modelos instituídos historicamente e mantenedores das desigualdades e das relações hierarquizadas. O modelo de atuação do psicólogo escolar e educacional propôs reflexões diante das questões de gênero no Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Esse estudo apontou contribuições e desafios existentes na prática do psicólogo. Destacaram descobertas, problematizações, compartilhamento e criação de possibilidades na busca por reconhecer a heterogeneidade e a promoção de direitos. Constatou importante mudança na atuação profissional no IFAL voltada para ações em busca de reconfigurações das relações de opressão de gênero (Medeiros & Lopes, 2018).

A política de ações afirmativas orienta o desenvolvimento de ações e direciona a atuação do psicólogo escolar. Conforme Sampaio (2009), a atuação do psicólogo quanto ao reconhecimento das dimensões da vida universitária inclui: o acesso, a permanência e a convivência. Esse estudo analisou depoimentos de alunos em relação a suas experiências em adentrar o ensino superior por meio da política de cotas. A autora questionou os fatores e como estes fornecem elementos que subsidiam a prática profissional para atender aquilo que preconizam as políticas educacionais de ações afirmativas. A autora destacou o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (Decreto 1.904, 1996) como um marco histórico que culminou na adoção das políticas de ações afirmativas dentre outros ganhos e avanços em questões importantes para a sociedade em termos de proteção e promoção dos direitos.

Sampaio (2009) apresentou a experiência de implantação da Política de Ações Afirmativas na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essa instituição implantou seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2004-2008 com alguns princípios norteadores referentes à sua missão. Entre eles, a igualdade de condições de acesso e permanência e o compromisso com a democracia e a justiça social. Esses dois princípios destacados ajudaram a UFBA a definir sua Política de Ações Afirmativas e de apoio social à comunidade acadêmica. Em 2005, a instituição lançou o texto “Ações Afirmativas na Universidade Pública: o caso da UFBA”. Em 2006, criou a Pró-Reitoria para cuidar das implementações dessas políticas e oferecer o apoio aos estudantes nos aspectos referentes a sua permanência.

Marinho-Araújo (2009) atenta para a necessidade de avanços nos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento humano adulto por parte da psicologia escolar. Destaca algumas proposições na dimensão teórico-conceitual quanto à atuação da psicologia escolar e educacional junto às políticas educacionais do ensino superior. A autora defende que o desenvolvimento humano precisa ser reconhecido em seu processo histórico constituído por

influências socioculturais e em suas relações com os demais sujeitos. Essa concepção, própria da abordagem histórico-cultural, orienta psicólogos escolares a provocar mudanças e quebrar paradigmas tradicionais sobre a visão dominante de desenvolvimento humano. Dessa forma, auxilia na criação de novas perspectivas de atuação no espaço educacional.

Na dimensão de atuação na perspectiva institucional, alguns temas na educação superior podem orientar a psicologia escolar e educacional na investigação científica dessa área e articular produção de conhecimento e prática nesse nível de ensino. Dentre eles destacam-se: gestão de políticas, programas e processos educacionais nas instituições; propostas pedagógicas e funcionamento de cursos; e perfil do estudante (Marinho-Araújo, 2009). A saúde mental dos estudantes universitários, por exemplo, é um tema que pode ser abordado no ensino superior subsidiado pelos dados apontados no relatório “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras”. De acordo com essa pesquisa, uma parcela de estudantes já apresentou dificuldades quanto à saúde mental. Constata-se que o psicólogo escolar vai se deparar com a vulnerabilidade dos estudantes na educação superior quanto à saúde mental devido aos fatores provenientes da rotina acadêmica (Oliveira, 2017).

Além disso, “fica difícil não relacionar ou mesmo não se deter às políticas educacionais quando o objeto de estudo é o processo de escolarização” (Leonardo, Rossato, & Constantino, 2016, p. 51). Nesse aspecto, a atuação do psicólogo ainda não se consolidou como uma política. Tampouco conseguiu modificar uma realidade brasileira caracterizada por elevadas taxas de analfabetismo em que crianças não permanecem ou progridem na escolarização (Guzzo *et al*, 2010). O cenário educacional brasileiro possui políticas públicas frágeis que dificultam a escola de cumprir com sua função social em relação ao processo de escolarização do indivíduo (Leonardo *et al*, 2016).

Compreende-se que “a Psicologia Escolar está fortemente associada à política educacional de um país e ao valor que o mesmo dá à educação” (Guzzo, 2007, p. 111). A existência de forças opositoras e contraditórias, presentes na elaboração e na efetivação das políticas públicas que se apresentam em forma de leis e documentos organizados por grupos, geram tensões e pressões para isso (Leonardo, Rossato, & Constantino, 2016, p. 51).

Diante dos fatos, o cenário da rede pública de ensino está cada vez mais distante da formação profissional do psicólogo e do seu campo de produção de conhecimento. Isso se deve à falta de políticas públicas para promover seu ingresso nesse espaço. Essa realidade mostra que o despreparo e as dificuldades, para a promoção do desenvolvimento de crianças e adolescentes pelo psicólogo, reproduzem-se em todos os níveis de escolarização (Guzzo *et al*, 2010).

A presente discussão identificou uma diversidade de práticas possíveis para o psicólogo escolar e educacional desenvolver frente às políticas educacionais nas instituições de ensino superior. No caso das universidades privadas, as práticas podem ocorrer no âmbito das políticas de ações afirmativas. O cenário educacional revela desafios ao profissional enquanto campo de atuação para o psicólogo os quais envolvem aspectos ideológicos, formativos e práticos para a realização do trabalho nesse contexto.

3 Objetivos

3.1 Objetivo geral:

- ✓ Revelar a atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar do ensino superior na Universidade Federal do Piauí.

3.2 Objetivos específicos:

- ✓ Elaborar o perfil do psicólogo dessa instituição considerando sua formação e atuação no ensino superior;
- ✓ Caracterizar as queixas escolares de universitários;
- ✓ Identificar, no conjunto de práticas dos psicólogos da instituição, aproximações e distanciamentos da área da psicologia escolar e educacional no ensino superior;
- ✓ Investigar as estratégias desenvolvidas pelos psicólogos na educação superior no atendimento à queixa escolar.

4 Método

Este capítulo apresenta os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural que estão fundamentados no método materialista Histórico-Dialético. Logo após, destaca o contexto do estudo, os procedimentos de apreensão dos dados e os cuidados éticos; por fim, evidencia os procedimentos de análise dos dados.

4.1 Pressupostos teórico-metodológicos do estudo

O materialismo Histórico-Dialético fundamenta a visão da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Torna-se fundamental para a realização dessa pesquisa como base teórica e método. Sob a ótica de Vigotski (1991, p. 46): “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”.

As dimensões históricas dos processos sociais merecem destaque. O processo histórico efetivo se caracteriza por meio de referências do materialismo histórico. Essas são direcionadas ao curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo. “As críticas das visões correntes de natureza essencial e do desenvolvimento dos processos psicológicos deve, inevitavelmente, resultar num reexame dos métodos de pesquisa” (Vigotski, 1998, p. 77).

Diante disso, o papel do sujeito que pesquisa é ativo. Assim, apreende não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica. Netto (2011, p. 25) explica que no método de Marx, “o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental na pesquisa”. O conhecimento do objeto ocorre a partir da sua determinação. Para tanto, é importante definir o método de forma clara uma vez que este

proporcionará o conhecimento do objeto.

Vigotski traduz sua compreensão dialética e materialista do conhecimento científico ao defender o método de análise e da necessidade da mediação das abstrações. Dessa forma, entende a dialética quando a apreensão da realidade pelo pensamento não se faz de forma imediata pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade simplesmente. É possível chegar à essência do real quando se desenvolve todo um complexo de mediações teóricas caracterizadas por serem extremamente abstratas.

A mediação do abstrato não compartilha de qualquer tipo de idealismo ou de subjetivismo. Isso configura o caráter materialista para Vigotski. Construir conhecimento através do pensamento científico não se configura como uma construção arbitrária da mente doravante a mediação do abstrato. Considera-se não aquilo que o fenômeno parece ser ao indivíduo, mas o conhecimento que é a captação da essência da realidade objetiva pelo pensamento. Portanto, é reflexo dessa realidade (Duarte, 2000).

Esta pesquisa fundamentou-se no entendimento de Vigotski (1998). Esse apresenta três princípios formadores básicos da abordagem de análise das funções superiores que são: analisar processos e não objetos; explicação versus descrição; e o problema do “comportamento fossilizado”. Esses princípios serão apresentados a seguir.

Em relação ao princípio: analisar processos e não objetos. A psicologia do desenvolvimento fornece a abordagem apropriada ao objetivo da análise dinâmica dos processos que se diferencia da análise dos objetos, pois necessita de expor com dinamicidade os principais pontos constituintes da história dos processos. Tanto o desenvolvimento do pensamento quanto o comportamento voluntário são processos psicológicos que sofrem mudanças a olhos vistos. Podem limitar-se a poucos segundos ou até frações de segundos. Podem durar um período maior no caso dos processos mentais complexos equivalentes a dias

ou semanas. Assim, a tarefa básica da pesquisa seria fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais ao reconstruir-se cada estágio no desenvolvimento do processo.

Quando Vigotski refere-se a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento ele quer dizer que se revele o problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, ou seja, revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Deve-se entender que o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie humana.

Sobre o princípio explicação versus descrição, Vigotski esclarece que a simples descrição não possibilita conhecer as relações dinâmico-causais reais que estão por trás do fenômeno tal como se faz análise na psicologia introspectiva e associacionista. Aquilo que não se manifesta claramente. Assim, o fenômeno deve ser explicado com base na sua origem e não na sua aparência e caracterizar uma análise genotípica. Iniciar uma análise diretamente pelas manifestações e aparências comuns de um objeto configuraria uma análise fenotípica. O exemplo disso é a análise fenomenológica.

Vigotski enfatiza ainda o fato de a psicologia ensinar todo momento que apesar de dois tipos de atividades apresentarem a mesma manifestação externa podem diferir-se profundamente em sua natureza quanto sua origem ou sua essência. Diante disso, necessita-se de meios especiais de análise científica para se tornarem manifestas as diferenças internas escondidas pelas características externas que se apresentam de forma similar. A função da análise é revelar essas relações.

O tipo de análise objetiva defendida por Vigotski preocupa-se em mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em detrimento de suas características perceptíveis. Não tem interesse pela descrição da experiência imediata, mas sim em determinar as relações dinâmico-causais. No entanto, ressalta não ser possível ignorar as manifestações externas das coisas ao explicar as relações. Tanto as manifestações externas quanto o processo em estudo

devem ser incluídos na análise objetiva de forma científica. Tal análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento e não rejeita a explicação das idiossincrasias fenotípicas correntes. Apenas se considera subordinada à descoberta de sua real origem.

O terceiro princípio básico da abordagem analítica de Vigotski está fundamentado no fato de que alguns processos desvanecem com o tempo e com isso se tornam fossilizados em virtude de terem passado através de um estágio longo do desenvolvimento histórico. As formas de comportamento ditas fossilizadas podem ser observadas nos processos psicológicos considerados automatizados ou mecanizados. Esses não conseguem informar sobre sua natureza interna além de perderem sua aparência original,.

Nesse caso, a análise psicológica é dificultada devido ao caráter automático do comportamento fossilizado. A partir desse princípio, Vigotski destaca que se deve concentrar no próprio processo de estabelecimento das formas superiores e não no produto do desenvolvimento. Então, o objetivo da análise dinâmica consiste em alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento em que o pesquisador é forçado constantemente a fazê-las retornar a sua origem por meio de experimentos.

Então, descobrir a natureza ou essência de uma determinada coisa numa pesquisa é envolver seu processo de desenvolvimento e considerar todas suas fases e mudanças do nascimento à morte. Deve-se compreender o estudo histórico do comportamento como uma base e não como um aspecto auxiliar do estudo teórico Vigotski (1998).

Esses pressupostos teórico-metodológicos foram essenciais para esta pesquisa. A visão crítica da psicologia escolar, bem como sua produção científica, orienta-se a partir dessas inferências para produzir mais conhecimentos a partir do estudo da realidade. Com isso, provoca reflexões teórico-conceituais em diversos campos de práticas do psicólogo na educação.

4.2 Contexto do estudo

4.2.1 A UFPI

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Essa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) possui sede na cidade de Teresina e localiza-se no Estado do Piauí. Sua instituição deu-se pela Lei Federal 5.528 de 12 de novembro de 1968 sob a forma de fundação. A fusão de faculdades existentes no Estado, que atuavam de forma isolada (Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Medicina do Piauí, Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, Faculdade de Enfermagem e Odontologia do Piauí, de Teresina, e Faculdade de Administração do Piauí, de Parnaíba), marcou sua origem. Entretanto, sua instalação consolidou-se em 1º de março de 1971 após o cumprimento de uma série de exigências legais para sua implantação. A partir de então, as atividades acadêmico-administrativas, próprias de uma instituição de educação superior, iniciaram-se. No período de 1971 a 2005, a UFPI ofereceu apenas o ensino na modalidade presencial. Em 2006 credenciou o ensino à distância conforme estava previsto no PDI 2005-2009 (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (PDI), 2010).

A missão institucional da UFPI é garantir a elaboração do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, sistematizado e socializado de forma permanentemente adequada ao saber contemporâneo e à realidade social. Contribuir com o desenvolvimento econômico, político, social e cultural em nível local, regional e nacional a partir da geração de recursos (PDI, 2005). A dimensão e a área de abrangência dessa instituição podem ser observadas na figura 01.

Figura 01

Mapa da UFPI mostra as áreas em que atua na educação presencial e no ensino a distância (UFPI, 2017).



Documentos institucionais (PDI, Relatórios de Gestão) mostram dados que comprovam um grande crescimento da UFPI nas últimas décadas. Esse processo de expansão culminou em um importante movimento de interiorização de cursos, na implantação de serviços e na contratação de profissionais para assistirem aos estudantes em suas necessidades acadêmicas com destaque para a inserção do psicólogo nesse contexto.

4.2.2 O campus-sede e os *campi* do interior

Esta seção apresenta uma breve contextualização do campus sede, situado na capital Teresina, e dos quatro *campi*, localizados nas cidades piauienses, Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano. Os dados obtidos em documentos institucionais fundamentaram essa discussão.

O campus sede da UFPI situa-se na capital do Estado do Piauí. A administração central está localizada nesse campus e é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e sete Pró-Reitorias: de Ensino de Graduação (PREG); de Ensino de Pós-Graduação (PRPG); de Pesquisa (PROPESQ); de Extensão (PREX); de Administração (PRAD); de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); e de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Neste Campus estão situadas 6 unidades de ensino que são os Centros de Ciências: Agrárias (CCA), da Educação (CCE), Humanas Letras (CCHL), da Natureza (CCN), Saúde (CCS) e Tecnologia (CT). Além disso, estão localizados na capital um Centro de Educação Aberta (CEAD) e com Colégio Técnico, ligado à educação básica (PDI, 2015).

A UFPI aderiu ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2006. Garantiu a expansão e a interiorização da oferta de vagas para o ensino superior concretizada por meio da reestruturação dos *campi* de Parnaíba e Picos e com a implantação de dois novos *campi* nas cidades de Bom Jesus e Floriano, no Sul do Estado (PDI, 2015). Os *campi* serão apresentados a seguir conforme a data de implantação e descritos a partir de suas características peculiares e importância na região onde estão situados.

O campus Ministro Reis Velloso (CMRV) localiza-se em Parnaíba. A cidade fica a 334 km ao Norte da capital Teresina e possui uma população de mais de 140 mil habitantes. Ocupa um lugar de destaque pelo seu grande potencial turístico, histórico e cultural, no litoral do Piauí. Considerada a maior cidade da região do Delta, assume um importante papel de receptora e difusora do desenvolvimento da região, principalmente por estar localizada entre os Estados do Ceará e Maranhão. O CMRV data da própria criação da UFPI e possui doze cursos até o presente momento. Teve sua origem em 1971 por meio da Faculdade de Administração do Piauí que é uma das estruturas agregadas para a formação desta universidade. Em 1978 outros cursos surgiram em nível de Bacharelado (Ciências econômicas

e Ciências Contábeis) nesse campus em 1976; e Licenciatura em Pedagogia-Magistério, em 1984. A adesão da UFPI à proposta de expansão possibilitou ao CMRV a criação de outros sete cursos no ano de 2006, sendo eles: cinco cursos de Bacharelado (Biomedicina, Turismo, Fisioterapia, Engenharia de Pesca, Psicologia) e dois cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas e Matemática). Com isso, o campus tornou-se um importante polo de referência em ensino superior na região onde está situado. Em 2012, o curso de Bacharelado em Medicina foi implantado. (PDI, 2015).

O campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) situa-se em Picos. Criado em 1982 e conhecido até 1996 por campus do Junco quando foi oficializada a mudança de seu nome. Possuía cinco cursos de Licenciatura Curta (dois anos de duração) inicialmente. Em 1984, dois desses cursos foram plenificados (Pedagogia/Supervisão e Pedagogia/Administração) em 1984 para uma duração de quatro anos. Nesse mesmo ano, ocorreu a criação de outros dois cursos (Licenciatura Plena em Letras e Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério). Em 1987, o campus foi fechado por decisão unânime do Conselho Universitário da UFPI por não possuir documentação comprobatória sobre sua criação jurídica, falta de espaço para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, além de apresentar baixo índice de aprovação nos vestibulares. Sua reabertura deu-se em 1991 com apenas dois cursos de Licenciatura: Letras e Pedagogia com habilitação em Magistério. Em 2006, o processo de expansão da UFPI favoreceu o CSHNB com a criação de outros sete novos cursos (Administração, Ciências Biológicas, Enfermagem, História, Matemática, Nutrição, Sistemas de Informação). Em 2013 o campus contabilizou dez cursos de graduação com a implantação do curso de Ciências da Natureza-Pró-Campo (PDI, 2015).

O Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) foi implantado em 2006 na cidade de Bom Jesus a 635 km da capital Teresina. O município localiza-se em uma região do Estado que se destaca por possuir um grande potencial agropecuário. Isso foi bastante considerado na

implantação desse campus e deu origem a cursos que visavam contemplar as potencialidades agrícolas, pecuárias e a biodiversidade próprias da região. O campus possui seis cursos de graduação: quatro cursos de Bacharelado (Engenharia Agrônômica, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária e Zootecnia) e dois cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas e Educação no Campo/Ciências Humanas e Sociais) (PDI, 2015).

O campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) fica localizado na cidade de Floriano a 234 km da capital Teresina no sul do Estado do Piauí. Iniciou suas atividades em 2009 com o funcionamento de quatro cursos: dois em nível de Bacharelado (Administração e Enfermagem) e dois cursos em nível de Licenciatura (Ciências Biológicas, Pedagogia-Magistério, Educação no Campo/Ciências da Natureza). O município é considerado um grande polo educacional e oferece ensino fundamental, médio, profissionalizante e de nível superior. A criação do campus visa à promoção do crescimento e desenvolvimento socioeconômico da região do médio Parnaíba onde se situa (PDI, 2015).

Os dados, apresentados nesta seção, apontam um grande crescimento por meio de um processo de interiorização da UFPI no Estado do Piauí. A instituição tornou-se um instrumento de formação muito relevante para o ensino superior da região.

4.3 Procedimentos para a apreensão dos dados do estudo e cuidados éticos

O percurso metodológico desta pesquisa, realizada com os psicólogos que atuam na Universidade Federal do Piauí-UFPI, apresenta os passos necessários para compor esse estudo. A descrição dos procedimentos visa à compreensão do campo de investigação e do desenvolvimento da pesquisa pelo leitor.

Optou-se por um estudo de natureza qualitativa com abordagem explicativa e realizaram-se pesquisas documental e empírica. A coleta de dados iniciou-se após a aprovação

do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (CEP UFPI) com Parecer de nº 2.164.820. Houve o levantamento e categorização das fontes documentais e a realização dos questionários e entrevistas semiestruturadas em seguida. O percurso metodológico dessa pesquisa ocorreu em etapas como será descrito a seguir.

4.3.1 A pesquisa documental

As buscas por documentos realizaram-se nos próprios serviços da IES e nos sites do Ministério da Educação - MEC e da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Com isso, obtiveram-se documentos editados pelo governo federal (leis, decretos, portarias, resoluções, documento orientador) e elaborados no âmbito institucional (estatuto, regimento, resoluções, normas, portarias, PDI, relatórios de gestão, avaliação institucional) e dos serviços (regimento do setor, manuais operacionais, relatórios). Não houve inclusão de dados dos prontuários do público atendido por profissionais que compuseram a amostra desta pesquisa.

As análises dos documentos forneceram informações sobre o processo de expansão do ensino superior que culminou na implantação e consolidação de serviços nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Além disso, possibilitou a inserção e a atuação dos psicólogos na UFPI. As informações, obtidas com essa análise, possibilitaram conhecer os serviços onde atuam esses profissionais e as práticas desenvolvidas por eles na educação superior.

4.3.2 Participantes da pesquisa

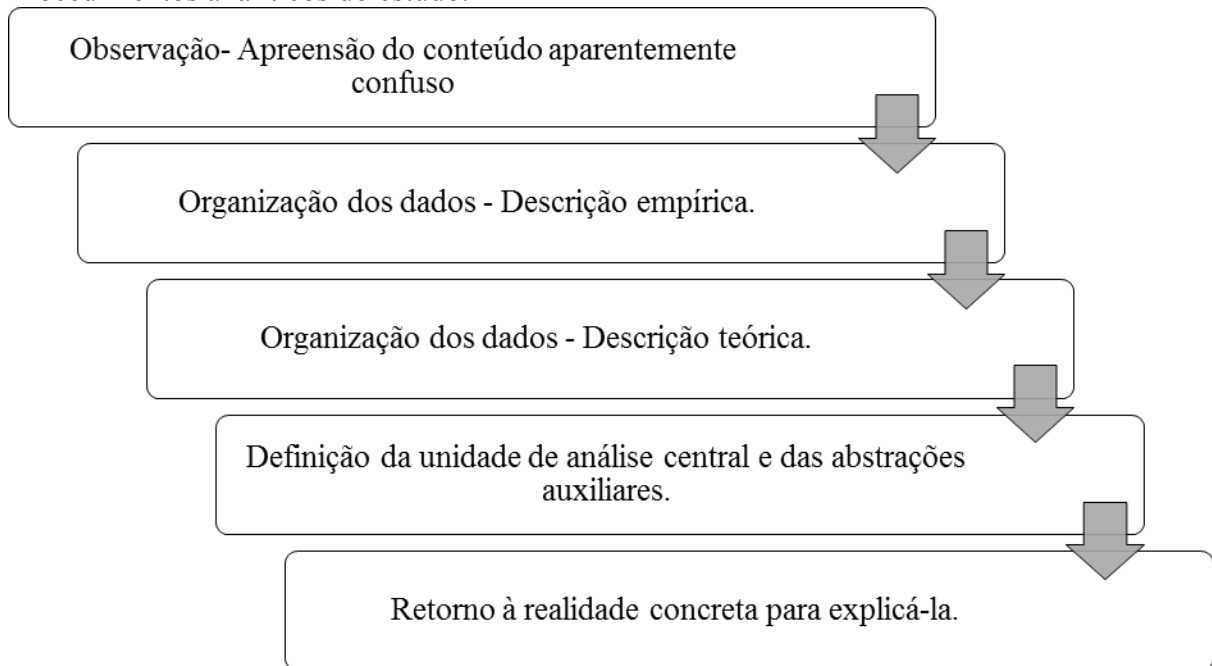
A pesquisa empírica realizou-se com os Técnico-Administrativos em Educação que atuam no cargo de psicólogo na UFPI. No total, a instituição possuía dez psicólogos até a

finalização deste estudo. No entanto, apenas nove participaram, pois um desses profissionais é a pesquisadora.

4.4 Procedimentos analíticos do estudo

Asbahr (2011) traçou um delineamento metodológico o qual inspirou os procedimentos analíticos deste estudo. Logo então, a representação do movimento de análise dos dados da presente pesquisa está na figura 02.

Figura 02
Procedimentos analíticos do estudo.



Ocorreu a apreensão do conteúdo aparentemente confuso no primeiro momento da análise quando se atribuiu sentido ao emaranhado de coisas que se apresentou de forma caótica ainda na pesquisa de campo. A perspectiva de análise fundamentada na compreensão de Marx foi o ponto de partida. Nesse sentido, a busca deve ter início na formação de “representações estruturadas da realidade” e não na realidade material imediata, pois, em caso

oposto, corre-se o risco de suprimir determinados aspectos de uma realidade complexa (Schwede, 2016).

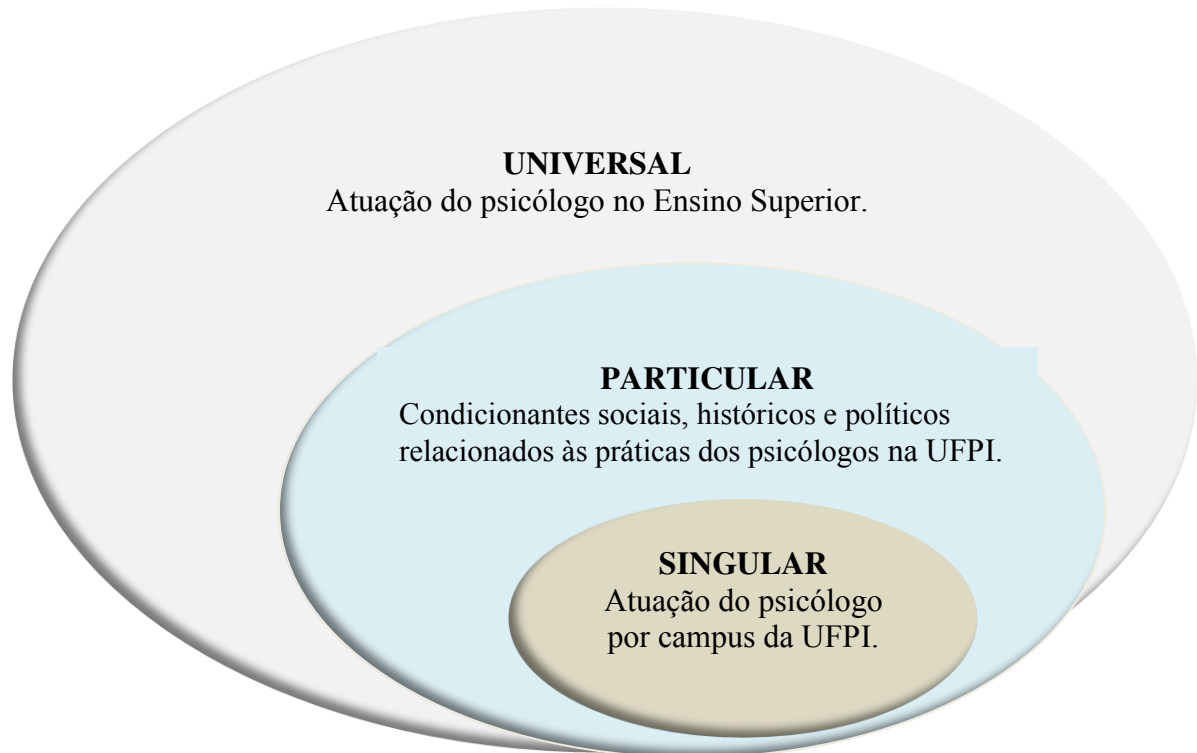
A organização dos dados configurou-se como uma descrição empírica. Nessa etapa, alguns elementos foram destaques quando se olhou o conjunto caótico de informações e isso contribuiu para iniciar a explicação do fenômeno que se estudou nesta pesquisa. A construção das categorias descritivas aconteceu durante toda a pesquisa e recorreu das temáticas que surgiram com mais frequências.

Houve a necessidade de construir categorias analíticas para superar o concreto caótico na tentativa de superar a descrição empírica que se constituiu para explicar e compreender a realidade. O movimento seguinte foi de organização dos dados em que ocorreu a elaboração das categorias de análise que respondessem às questões do estudo. Tais categorias deveriam possibilitar a apreensão e a compreensão do movimento de atribuição de sentido pessoal à atividade de estudo.

Entretanto, apenas descrever os eixos ainda se configurava um ato descritivo. Embora aconteça em nível de descrição teórica, não se trata apenas de mera descrição temática. Apresenta-se para além, conquanto não dê conta de explicar o estudo.

O estabelecimento da unidade de análise do objeto investigado e das abstrações auxiliares ocorreu em seguida. A explicação da realidade dos dados com mediação das abstrações e com a formulação dos eixos de análise, conforme estabelecidos na descrição teórica, foi feita. A tentativa de compreender “a relação entre singular-universal, presente na relação entre indivíduo-generacidade, objetiva-se entre a realidade própria em que se encontram os indivíduos e a essência humana decorrentes dos movimentos social e histórico de constituição de sua natureza” (Bernardes, 2010). O movimento de singular-universal mediado pelo particular é apresentado na figura 03.

Figura 03
Movimento singular-particular-universal



O retorno ao concreto, agora mediado pelas abstrações e organizado por eixos de análise, deu-se após a apreensão da unidade de análise. Por último, obteve-se a reconstrução do real e a explicação do movimento no sentido singular-universal, porém mediado pelo particular. Dessa maneira, o pesquisador precisa estar atento à manifestação e concretude da universalidade na singularidade, ou seja, na diversidade de expressões singulares do fenômeno se expressa e se concretiza a universalidade. Sendo assim, o trabalho ocorre no âmbito particular quando se reconhecem atributos na singularidade da existência de um indivíduo ou fenômeno que são compartilhados por outros fatos singulares. Então, eleva-se a singularidade à universalidade mediada, de modo simultâneo, confirma-se um grau de concreção singular à universalidade (Pasqualini & Martins, 2015).

Apreenderam-se os sentidos e os significados construídos neste estudo com base nesses procedimentos. Houve o diálogo com a psicologia escolar crítica conforme apresenta o capítulo cinco.

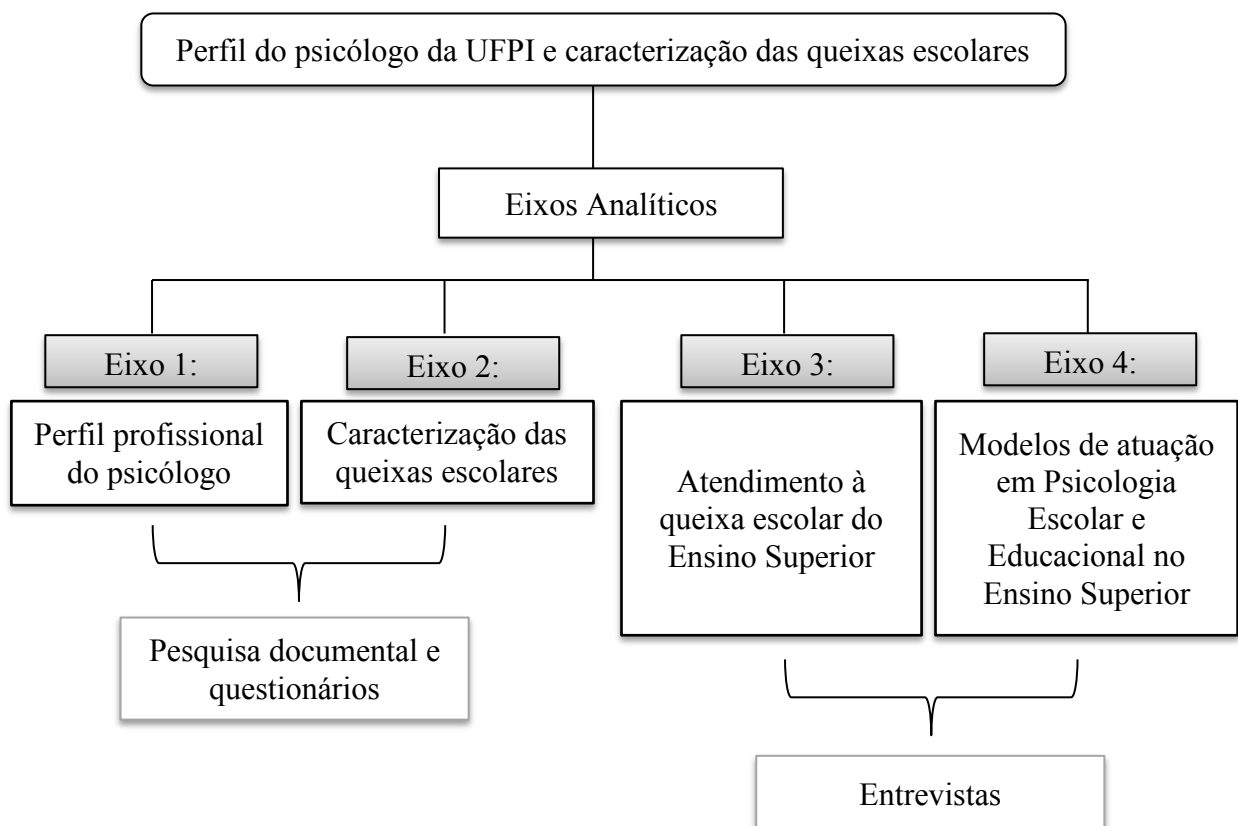
5 Perfil do psicólogo da Universidade Federal do Piauí - UFPI e caracterização das queixas escolares dos universitários

Este capítulo apresenta as análises dos dados conseguidos a partir do levantamento de documentos (nacionais, institucionais e dos serviços) e das respostas dos participantes obtidas através de questionários sociodemográficos e de entrevistas semiestruturadas.

A leitura de fontes documentais e os dados dos questionários possibilitaram a elaboração do primeiro e do segundo eixo analítico. A organização do terceiro e do quarto eixo analítico deu-se a partir dos dados obtidos nas entrevistas com os participantes. Os quatro eixos analíticos elaborados nesse estudo apresentam-se na figura 04.

Figura 04

Eixos analíticos elaborados a partir da pesquisa documental, dos questionários e das entrevistas.



O primeiro eixo, *Perfil profissional do psicólogo*, apresenta os dados pessoais, formação profissional, inserção e atuação dos psicólogos no contexto da UFPI. O segundo

eixo analítico, *Caracterização das queixas escolares no Ensino Superior*, apresenta a queixa escolar conforme relatórios dos serviços e evidencia as demandas gerais e específicas de atuação dos psicólogos nos *campi* da UFPI o qual teve como base as informações contidas nos questionários. O terceiro eixo analítico revela o *Atendimento à queixa escolar no Ensino Superior*. Por fim, apresentam-se os *Modelos de atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior* no quarto eixo analítico deste capítulo.

5.1 Eixo Analítico 1 - Perfil profissional do psicólogo

Este eixo de análise, construído a partir das respostas dos questionários e da leitura documental, apresentou os dados pessoais (sexo, idade e naturalidade) e discutiu aspectos da formação, da inserção e da atuação do psicólogo na UFPI.

5.1.1 O psicólogo da UFPI – dados pessoais

Dos nove psicólogos que responderam ao questionário houve predominância de profissionais do sexo feminino (55,55%). A média de idade dos participantes foi 34 anos e mais da metade piauiense (55,55%).

Tabela 01
Dados de identificação dos psicólogos da UFPI.

Participante	Sexo	Idade	Naturalidade
P1	F	33	PI
P2	M	43	MA
P3	M	34	PI
P4	F	35	PI
P5	F	33	PI
P6	M	36	RJ
P7	F	35	PE
P8	F	28	MA
P9	M	27	PI

A tabela 01 mostra a predominância do sexo feminino entre os participantes deste estudo e isso corrobora a pesquisa do Conselho Federal de Psicologia e outros estudos realizados no Brasil quanto à profissão do psicólogo ser hegemonicamente feminina (Souza, 1996; Lima, 2015). A faixa etária dos participantes configura um grupo bastante jovem de profissionais.

5.1.2 Formação profissional

A tabela 02 mostra dados da formação profissional dos participantes com 55,55% dos psicólogos da UFPI formados em instituição pública e 44,44% com formação em instituição privada. O período de formação foi entre os anos de 2003 e 2014. Assim como nesta pesquisa, os participantes do estudo de David (2017), em sua maioria, são considerados recém-formados por terem concluído a graduação na década de 2000.

Tabela 02
Formação profissional dos psicólogos da UFPI.

Participante	Ano da formação	Instituição formadora	Pós-graduação
P1	2011	Pública	Mestrado em Educação Especial
P2	2003	Privada	Especialização em Recursos Humanos Especialização em Metodologia do Ensino Superior
P3	2006	Privada	Doutorado em Educação
P4	2008	Pública	Especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental Especialização em Psicologia Jurídica
P5	2009	Pública	Especialização em Neuropsicologia Aplicada ao contexto Educacional/Institucional
P6	2008	Pública	Especialização em Saúde Mental
P7	2005	Privada	Mestrado em Educação Especialização em Psicologia da Educação
P8	2011	Privada	Mestrado em Psicologia Especialização em Docência do Ensino Superior Especialização em Psicologia Escolar
P9	2014	Pública	Especialização Clínica em Gestalterapia

Quanto à qualificação profissional dos participantes deste estudo, 55,55% dos psicólogos possuem qualificação apenas do tipo *Lato Sensu* conforme mostra a tabela 02.

Além disso, há grande diversidade na formação dos psicólogos nesse tipo de pós-graduação (nove áreas de formação *Lato Sensu* apresentadas pelos participantes). Assim, entre esses profissionais existem especialistas nas áreas: de Recursos Humanos (P2), de Metodologia do Ensino Superior (P2), de Terapia Cognitivo-Comportamental (P4), de Psicologia Jurídica (P4), de Neuropsicologia Aplicada ao contexto Educacional/Institucional (P5), de Saúde Mental (P6), de Psicologia da Educação e Psicologia Escolar (P7, P8), de Docência do Ensino Superior (P8) e de Clínica em Gestalterapia (P9).

Os participantes que possuem pós-graduação *Stricto Sensu* aparecem em porcentagem menor (44,44%) na tabela 02. Três são mestres nas áreas: Educação Especial (P1), Educação (P7) e Psicologia (P8); e um psicólogo (P3) é doutor em Educação. Há registros do aumento na qualidade em termos de capacitação profissional de pessoal técnico-administrativo no PDI da UFPI correspondente ao quinquênio 2010-2014. Constatou-se estímulo à qualificação dos servidores em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da própria IES e de outras instituições (PDI-UFPI, 2010).

Em relação à qualificação profissional, um estudo realizado por Lima (2015) evidenciou um processo contínuo de formação profissional dos psicólogos participantes em virtude de alguns estarem matriculados em cursos de mestrado ou de doutorado e a maioria dos entrevistados já possuem título de mestre ou doutor.

A UFPI possui especificidades contextuais que a configuram como um importante campo de atuação para a psicologia no Estado do Piauí como será apresentado a seguir. O cenário de inserção recente do psicólogo e de profissionais recém-formados em seu quadro de servidores é complexo e desafiador.

5.1.3 No contexto da UFPI: inserção e atuação do psicólogo

Este capítulo apresenta e discute a inserção e atuação dos psicólogos na UFPI conforme informações obtidas através de documentos e dos questionários. A pesquisa documental possibilitou a construção de uma linha histórica que revela o cenário de expansão da instituição e de inserção dos psicólogos como demonstra a figura 05.

Os questionários apontaram informações como: tempo de atuação profissional; ano de ingresso na instituição e no campus onde atuam os psicólogos; serviço em que o profissional desenvolve seu trabalho; tipo de atuação individual ou equipe, com quais profissionais trabalha; público alvo; e atuação do psicólogo em comissões, coordenações, projetos ou programas.

5.1.3.1 Inserção do psicólogo na UFPI

Esta seção mostra a inserção do psicólogo na UFPI por meio de uma linha histórica (figura 05). Evidencia acontecimentos considerados importantes para o ensino superior que ajudaram a demarcar o momento no qual os psicólogos ingressaram na instituição e contextualiza o cenário de criação dos serviços em que atuam.

A consolidação de políticas públicas educacionais em âmbito nacional resultou na implantação em nível institucional dos serviços e na contratação de profissionais de diversas áreas, dentre eles, o psicólogo. Nessa perspectiva, ocorre relação entre as circunstâncias envolvidas no processo de criação e expansão da UFPI e a inserção e atuação do psicólogo nesse espaço.

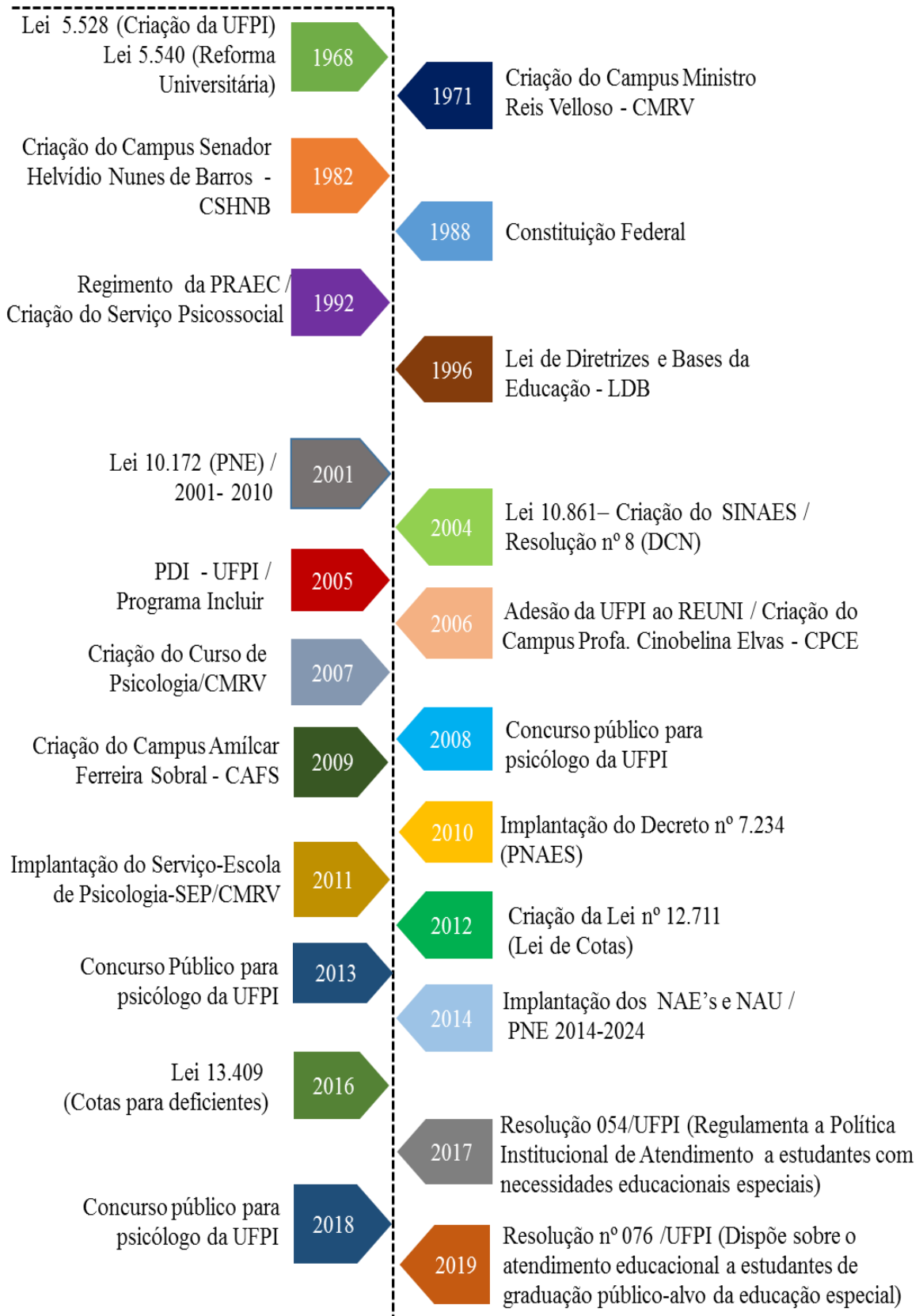
A figura 05 apresenta alguns fatos sobre o processo de expansão e interiorização da UFPI de forma breve.

Figura 05

Linha histórica acerca da expansão da UFPI e da inserção do psicólogo nessa IES.

LINHA HISTÓRICA:

CENÁRIO DE INSERÇÃO DO PSICÓLOGO
NA UFPI



A UFPI foi credenciada como Faculdade isolada (Decreto nº 17.551) inicialmente e reconhecida como universidade em 1968 (Lei nº 5.528/1968). Originou-se da união de várias unidades de ensino superior existentes nas cidades de Teresina (Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia e Faculdade de Medicina) e Parnaíba (Faculdade de Administração) que atuavam de forma isolada na época (PDI-UFPI, 2015). Nesse mesmo ano, acontecia o movimento de reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) no cenário brasileiro que fixou normas de organização e de funcionamento para o ensino superior. No entanto, a UFPI consolidou sua instalação em 1971 após superar exigências legais para sua implantação. Iniciou suas atividades acadêmico-administrativas, de fato, enquanto instituição de educação superior e assumiu importante papel social, econômico, político e cultural para o Estado do Piauí. É a maior universidade pública desse Estado como instituição que integra o sistema federal de ensino superior atualmente (PDI-UFPI, 2010).

A figura 05 mostra a criação dos *campi* em momentos diferentes. Esses caracterizam um processo contínuo de crescimento e interiorização da UFPI. A criação do campus Ministro Reis Velloso – CMRV foi no ano de 1971 no município de Parnaíba (localizado ao norte do Estado do Piauí). A criação de quatro *campi* ocorreu no sul do Estado anos depois. Nessa região, primeiramente, surgiu o Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB em 1982 na cidade de Picos. Implantou-se o campus Professora Cinobelina Elvas – CPCE no ano de 2006 no município de Bom Jesus. Por último, ocorreu a implantação do campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS na cidade de Floriano em 2009. Além disso, está prevista para o quinquênio 2015-2019 a construção de dois *campi* nos municípios de Oeiras e Esperantina situados ao sul e ao norte do Estado, respectivamente (PDI-UFPI, 2015).

Todo esse crescimento é pensado e planejado coletivamente pela UFPI através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) desde 2005. Esse é um planejamento que permite a instituição estabelecer ações que a norteiam no cumprimento da sua missão. O PDI

dessa instituição é elaborado conforme recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE). Considera as propostas dos *campi* e dos Colégios Agrícolas. Trata-se de um compromisso da instituição com o Ministério da Educação - MEC para desenvolver ações às quais visam à qualidade, à consolidação e à expansão enquanto instituição de educação superior que busca atender aos anseios da sociedade contemporânea (PDI-UFPI, 2005).

Ressalta-se que o ato de planejar estrategicamente deve constituir-se como uma prática constante das organizações públicas e um instrumento poderoso para sistematizar objetivos em longo prazo. Propor alternativas, em caso de eventualidades, busca garantir a excelência da organização seja no ambiente interno ou externo (Melo, Sousa, Filho, & Ferasso, 2012). Então, o planejamento estratégico, na forma de documento intitulado Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, passou a integrar o processo avaliativo das IES após o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (PDI-UFPI, 2010). Com base nisso, o processo avaliativo acontece na UFPI por meio da autoavaliação realizada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA; e através das avaliações externas executadas, *in loco*, por equipes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” - INEP sob a supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES (PDI-UFPI, 2015).

Perante o exposto, a UFPI expande suas ações e amplia os serviços, entre os quais está o atendimento aos discentes, como mostram os PDIs correspondentes aos quinquênios 2005-2009, 2010-2014, 2015-2019. Logo então, cumpre com as metas referentes ao aumento no quantitativo de docentes e técnico-administrativos. Assim, os PDIs apresentam dados importantes para compreender a inserção do psicólogo nessa universidade. Um exemplo disso é o PDI 2005-2009 que previa a otimização dos programas voltados para essa área entre suas metas na dimensão assuntos estudantis e comunitários; e apontava o Serviço Psicossocial como necessários dentre outros. Dessa forma, dava continuidade aos programas de apoio aos

discentes e estimulava a implantação de outros programas direcionados para o bem estar social (PDI-UFPI, 2005).

Nessa mesma perspectiva, o PDI 2010-2014 apresentou um cronograma de qualificação e expansão de pessoal em que apontava previsão de aumento no número de técnico-administrativos de 1334 servidores em 2010 para 1589 no ano de 2014. Da mesma forma, previa a ampliação das ações relacionadas às políticas de atendimento aos discentes e buscava a garantia de sua permanência na instituição. Assim, os programas nessa área deveriam passar de 12% do orçamento para atingir 15% deste no quinquênio de 2010-2014 (PDI-UFPI, 2010).

O PDI, para o quinquênio 2015-2019, prevê metas e estratégias de modo semelhante ao anterior. Busca adotar políticas de atendimento aos discentes em um modelo social inclusivo nessa instituição. Para isso, indica ampliação dos serviços e do quadro de servidores técnico-administrativos. Dentro desse contexto, esse PDI apresenta metas como implantação dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade em cada campus da UFPI e crescimento em 50% do Serviço Psicossocial. As estratégias para alcançá-las referem-se à construção de espaços e/ou salas para o funcionamento dos serviços e contratação de psicólogos entre outros profissionais (PDI-UFPI, 2015).

A criação do curso de Psicologia (Resolução CPEX/UFPI nº 147/2006) previa, em seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC do ano de 2007, a implantação do Serviço-Escola, porém isso só ocorreu no campus CMRV no ano de 2011. Mais tarde, no ano de 2014, houve a inserção dos psicólogos para atuar nesse serviço. A implantação de outros dois serviços, em que atuam boa parte dos psicólogos na UFPI, apenas aconteceu em 2014, inclusive houve a inserção de mais profissionais nesse mesmo ano. Nesse caso, os Núcleos de Assistência Estudantil – NAE (Resolução UFPI nº 29/2014) e o Núcleo de Acessibilidade – NAU

(Resolução UFPI nº 28/2014) para executarem aquilo que está previsto na Política Nacional de Assistência Estudantil.

A figura 05 mostra que a criação do Serviço Psicossocial da UFPI ocorreu no ano de 1992 com a aprovação do regimento da PRAEC juntamente com outros serviços apresentados nesse documento (Regimento PRAEC-UFPI, 1992). No entanto, o registro sobre o ingresso do primeiro psicólogo nessa instituição que aponta a entrada de um profissional marca o ano de 2008 por concurso público. No ano de 2018, essa IES já possuía um total de dez psicólogos em seu quadro efetivo de servidores técnico-administrativos. A tabela 03 mostra um avanço no aumento de psicólogos na UFPI a partir do ano de 2014. Houve a inserção de sete profissionais nesse ano. No entanto, apenas dois profissionais exerceram a função de psicólogo na instituição no período de 2008 a 2014. Antes disso, não se encontrou registro de atuação de psicólogo (técnico-administrativo) nessa universidade.

A potencialização desse processo contínuo de expansão deu-se com a adesão da UFPI ao REUNI instituído por Decreto nº 6.096/2007 (REUNI-MEC, 2007). Nessa perspectiva, constata-se crescimento no número de técnico-administrativos em educação para o cargo de psicólogo nessa instituição a partir de 2014. Isso ocorre após um período de implantação de políticas educacionais no ensino superior direcionada para a expansão das IFES (REUNI, 2007). Além do mais, visava à democratização do acesso à universidade. Diante disso, emergiram novas demandas que culminaram na implantação de políticas educacionais para atendê-las, como por exemplo, a Política Nacional de Assistência Estudantil (Decreto nº 7.234/2010) e Políticas de Ações Afirmativas, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012).

O PDI (2010-2015) apresentava várias diretrizes para acompanhamento das ações de responsabilidade social na UFPI com o objetivo de consolidar uma Política Afirmativa de Responsabilidade Social. Apontava como algumas das estratégias de ação incluir grupos sociais discriminados ou sub-representados em todos os setores da instituição dentre outras;

sensibilizar a comunidade acadêmica quanto às questões de inclusão; intensificar a política de bolsas de estudo; e ações de assistência ao estudante em diversos níveis (PDI-UFPI, 2010). Assim, buscava atender às regulamentações previstas tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/1996) quanto pelo Sistema de Avaliação da Educação Superior - SINAES instituído em 2004 com a criação da Lei nº 10.861. Segundo essas leis, as instituições brasileiras de ensino superior devem consolidar suas ações educacionais ancoradas nos pilares do ensino, pesquisa, extensão; e acrescentar a este tripé, a responsabilidade social (Caixeta, & Sousa, 2013).

Diante dessa realidade, um novo panorama no ensino superior é marcado pelo ingresso de estudantes antes pouco presentes nesse contexto em virtude de pertencerem às classes consideradas menos favorecidas, afrodescendentes e indígenas. Esse resultado da expansão quantitativa do ensino superior juntamente com as políticas vigentes de democratização do acesso (política de cotas e de assistência estudantil) possibilitou a inserção desse público a esse nível de ensino (Dutra, & Santos, 2017; Oliveira, 2016). Conquanto, o marco histórico que possibilitou aprofundar as discussões em torno da democratização do acesso e permanência nas universidades foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Essa é considerada um avanço social e político por garantir direitos sociais e contemplar o processo de redemocratização da educação por meio da universalização do acesso e da gestão democrática. Além do mais, visa à formação do cidadão (Dutra & Santos, 2017).

Esse novo cenário provocou mudanças nas instituições de ensino superior. Da mesma forma ocorreu com a UFPI quando criou resoluções para garantir o atendimento educacional adequado ao estudante de graduação público-alvo da educação especial (Resolução UFPI 054/2017; Resolução UFPI nº 076/2019). Todavia, a instituição já havia implantado reservas de vagas para pessoas deficientes (Lei nº 13.409) em 2016.

No entanto, essa instituição participa de processos seletivos realizados pelo MEC por meio de editais do Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR desde o ano de 2005. Nesse ano, foi contemplada com o Projeto “Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária”. Em 2006, foi contemplada com o Projeto “Universidade Inclusiva em construção”. No ano de 2007, foi contemplada com o Projeto “Acessibilidade na UFPI: superando obstáculos”. Ressalta-se que anos depois, em 2014, foi criado o Núcleo de Acessibilidade da UFPI em conformidade com o Programa INCLUIR – Viver sem limite. Essa proposta existia desde o ano de 2006 e fomentou a implantação e consolidação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (Relatório PRAEC/UFPI, 2017).

Esse panorama favorece e ainda determina a contratação de psicólogos nesse nível de ensino como aponta a política de apoio ao pessoal técnico-administrativo para o quinquênio 2015-2019 apresentada no Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI (PDI-UFPI, 2015) da UFPI. Esse documento prevê a contratação de novos profissionais da área como forma de contribuir para a melhoria da política de atendimento aos discentes.

Nesse cenário, a inserção do psicólogo aconteceu por meio da publicação de editais públicos para provimento de cargos. Em 2008, a instituição abriu o primeiro concurso público (Edital 02/2008) a ofertar uma vaga para técnico-administrativo em educação para o cargo de psicólogo. O intervalo para a contratação de novos profissionais para atuarem nessa área foi de apenas cinco anos. No ano de 2013 a instituição promoveu outro concurso público (Edital 06/2013) com cinco vagas para essa categoria funcional/cargo em todos os quatro *campi* do interior: CMRV/Parnaíba (duas vagas); CAFS/Floriano (uma vaga); CSHNB/Picos (uma vaga); CPCE/Bom Jesus (uma vaga).

Em 2018, a instituição publicou o Edital - 13/2018 para provimento de cargos com duas vagas, sendo uma para psicólogo no campus de Bom Jesus - CPCE e a primeira vaga

para psicólogo atuar no Colégio Técnico de Floriano. Destaca-se, com esse edital, a importante conquista de mais um campo de atuação para o psicólogo. Nesse caso, é a primeira vez que um edital dessa instituição solicita vaga destinada ao ensino técnico. Até o período de realização dessa pesquisa apenas a etapa de publicação desse edital havia sido feita.

Diante dos fatos, a preocupação com a democratização do acesso à educação superior refere-se não apenas à ampliação do número de vagas. Deve assegurar condições de permanência aos estudantes, principalmente, daqueles que apresentam condições econômicas menos favoráveis. Essa realidade pode ser observada tanto no PNE 2001-2010 quanto no PNE 2014-2023. Isso contribui para uma nova conjuntura educacional superior no Brasil (Oliveira, 2016).

Esse conjunto de acontecimentos ilustrou, brevemente, o processo de inserção do psicólogo na UFPI. A trajetória profissional é recente e a atuação ainda incipiente nesse campo. Ao mesmo tempo em que mostrou como se deu a construção do cenário de atuação profissional nessa instituição, considerou os aspectos políticos, sociais e históricos que a atravessaram em todas as fases do seu desenvolvimento. Nesse sentido, buscou consolidar-se enquanto importante instituição de ensino superior no Estado do Piauí. Essa atuação será apresentada a seguir na qual será possível conhecer aspectos de formação dos profissionais e os serviços em que atuam os psicólogos nessa instituição de ensino superior.

5.1.3.2 Atuação dos psicólogos na UFPI

Os participantes do presente estudo possuem experiência de atuação como psicólogo variando entre 04 e 14 anos como mostra a tabela 03. Quanto ao ingresso do profissional na UFPI apenas 22,22% atuam em campus diferente daqueles em que ingressaram, mas 77,77% dos profissionais permanecem lotados nos *campi* onde se deu sua inserção nessa IES.

Tabela 03

Tempo de experiência profissional como psicólogo e período de atuação na UFPI.

Participante	Tempo de atuação (anos)	Ano de ingresso	
		Na UFPI	No campus atual onde trabalha
P1	07	2015	2015
P2	14	2009	2009
P3	11	2008	2008
P4	10	2014	2018
P5	10	2018	2018
P6	10	2014	2014
P7	13	2014	2014
P8	07	2014	2014
P9	04	2014	2017

O cenário de expansão universitária contribuiu para a ampliação do número de técnico-administrativos. Houve contratação de aproximadamente 8.000 novos servidores dessa categoria nas IFES no período de 2008 a 2012 (Oliveira, 2017). Na UFPI o número de psicólogos cresceu bastante a partir de 2014 como demonstra a tabela 03.

Os psicólogos desenvolvem suas práticas em dois tipos de serviços no contexto da UFPI. O profissional pode atuar na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Assuntos Comunitários (PRAEC) que é responsável pela operacionalização da Política de Assistência Estudantil. Assim, pode estar lotado no Núcleo de Acessibilidade ou no Serviço de Apoio Psicossocial, no campus sede; ou nos Núcleos de Assistência Estudantil que operacionalizam o PNAES nos *campi* do interior. Os estudantes universitários constituem o público alvo da atuação do psicólogo na PRAEC, campus sede (P1, P2, P3, P4) e nos *campi* fora de sede (P7, P8, P9).

O Serviço-Escola de Psicologia (SEP) também configura um serviço em que o psicólogo pode atuar na UFPI. Esse existe apenas no campus Ministro Reis Velloso no município de Parnaíba. Está vinculado ao curso de psicologia. Constitui outra modalidade de atuação para o psicólogo tanto pelo trabalho a ser executado, que é mais direcionado para a clínica, quanto pela ampliação do público alvo, pois atende estudantes universitários e comunidade externa.

Dessa forma, observa-se na tabela 04 que 77,77% dos psicólogos, participantes desse estudo, atuam na PRAEC. Esses se distribuem da seguinte maneira: 44,44% dos profissionais atuam no campus sede e 33,33% nos *campi* fora de sede (33,33%). Os demais profissionais (22,22%) atuam na instituição no Serviço-Escola de Psicologia.

Tabela 04
Atuação dos psicólogos na UFPI.

Serviço/setor onde atua	Tipo de atuação	Profissionais com os quais trabalham
PRAEC/Núcleo de Acessibilidade (NAU)	Equipe	Assistente Social, Pedagogo.
PRAEC/Serviço Psicossocial (Campus sede)	Equipe	Psicólogo, Assistente Social e Administrador.
PRAEC/Serviço Psicossocial (Campus sede)	Equipe	Psicólogo, Assistente Social, Odontólogo, Pedagogo e Professor universitário.
PRAEC/Serviço Psicossocial (Campus sede)	Equipe	Psicólogo, Assistente Social, Odontólogo e Pedagogo.
Serviço-Escola de Psicologia (SEP) (CMRV)	Equipe	Psicólogo e Professor universitário.
Serviço-Escola de Psicologia (SEP) (CMRV)	Equipe	Psicólogo, Assistente Social, Enfermeiro, Professor universitário, Atendentes, Fisioterapeutas.
PRAEC/Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) (CAFS)	Equipe	Assistente Social, Odontólogo e Pedagogo.
PRAEC/Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) (CSHNB)	Equipe	Assistente Social, Odontólogo, Pedagogo, Nutricionista e Auxiliar administrativo.
PRAEC/Núcleo de Assistência Estudantil (NAE) (CPCE)	Equipe	Psicólogo, Assistente Social, Assistente Social, Odontólogo, Pedagogo, Pró-reitores e Coordenadores.

As respostas dos questionários mostraram que os participantes atuam 100% em equipe em todos os serviços apresentados acima. Os psicólogos trabalham em equipe com assistente social (P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9), pedagogo (P1, P3, P4, P7, P8, P9), odontólogo (P3, P4, P7, P8, P9), professor universitário (P3, P5, P6), enfermeiro (P6), fisioterapeuta (P6),

nutricionista (P8), Pró-Reitor (P9), coordenador (P9) administrador (P2), atendente (P6) e/ou auxiliar administrativo (P8).

Todos os profissionais que atuam com a política de assistência estudantil, inclusive o psicólogo, devem compor equipe multiprofissional. Esses são convocados a participarem ativamente dos processos que envolvem todos os eixos dessa política com respeito às particularidades e competências de cada profissional. Nesse aspecto, precisa buscar uma atuação coletiva e constituir uma equipe de suporte aos estudantes diante de suas necessidades (Silva, 2018).

Realidade diferente aponta o estudo realizado com psicólogas que atuam em Serviços-Escola de Psicologia os quais estão inseridos em Instituições de Ensino Superior Pública – IESP. Há ausências de parcerias em seu fazer profissional e pouca articulação entre os profissionais as quais dificultam a realização do trabalho nesse serviço. Essa realidade constitui-se como hegemônica em instituições de ensino superior brasileiras. Diante disso, as práticas profissionais pouco articuladas ocasionam efeitos negativos na formação em psicologia. Há necessidade de criação de espaços para debater e oficializar oportunidades de discussão e articulação de atividades relacionadas à formação em psicologia que acontece nesses serviços. Espaços de discussão e reflexão são potentes no sentido de possibilitar análise e reinvenção das formas de intervenção desenvolvidas nos Serviços-Escola. Conquanto a diversidade de teorias que orienta os trabalhos nesse contexto entrave quanto à tentativa de discutir essa pluralidade. Isso dificulta a consolidação da psicologia como uma área de conhecimento, ciência e profissão (Lima, 2011).

Dessa forma, Medeiros e Lopes (2018) destacam o trabalho em equipe e a compreensão interdisciplinar do conhecimento. Evidenciam questões novas na psicologia escolar quanto às mudanças na busca por maior adequação às reais necessidades da sociedade brasileira. Assim, as críticas feitas pela psicologia ao modelo patologizante dos problemas

escolares representam avanços no trabalho do psicólogo e as mudanças de concepções apresentam implicações diretas na prática profissional.

A tabela 05 apresenta a caracterização dos serviços em que atuam esses profissionais na instituição. A análise dos documentos (resoluções) possibilitou a descrição dos serviços.

Tabela 05

Descrição dos serviços de atuação do psicólogo na UFPI.

Documento	Denominação do serviço	Descrição
Resolução 29/14	Serviço Psicossocial (PRAEC/NAEs)	Serviço destinado a prestar atendimento à comunidade acadêmica no sentido de colaborar com a compreensão e a mudança comportamental dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais por meio de: avaliação e diagnóstico psicológico; atendimento psicopedagógico individual e grupal; orientação e acompanhamento pedagógico aos estudantes com baixo rendimento acadêmico; supervisão sistemática e acompanhamento psicossocial aos estudantes das Residências Universitárias; Encaminhamento de alunos para acompanhamento psicológico em grau mais avançado pelos serviços públicos de saúde.
Resolução 28/14	Núcleo de Acessibilidade (PRAEC/NAU)	Garantir que as pessoas com deficiência tenham acessibilidade em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na UFPI, retirando as barreiras de ordem arquitetônica, pedagógica, de comunicação e atitudinais.
Resolução 021/16	Serviço-Escola de Psicologia (SEP)	É um serviço que objetiva complementar a formação profissional dos alunos do curso de Psicologia através do exercício dos fundamentos teóricos adquiridos ao longo do processo ensino-aprendizagem, a partir do desenvolvimento de atividades voltadas para a prevenção de problemas de natureza psicológica e a intervenção em problemas já instalados, servindo à comunidade interna e externa. Procura atender à necessidade de integração entre a teoria e a prática na formação do psicólogo. As atividades são desenvolvidas através de projetos norteados pelas áreas de atuação do corpo docente do curso, tendo como finalidade primordial o ensino dos alunos do curso de psicologia desta instituição, bem como a prestação de serviço psicológico à comunidade, buscando trabalhar questões de ordem psicológica relacionadas ao cuidado com a saúde, no âmbito da sua complexidade e subjetividade. As atividades dividem-se em quatro níveis: prestação de serviços à comunidade da UFPI; prestação de serviços à população em geral; prestação de serviços a grupos comunitários; prestação de serviços a outras instituições.

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários é o órgão da UFPI responsável pela execução da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010). Busca garantir a permanência/conclusão do curso e evitar a evasão escolar dos estudantes em função de sua vulnerabilidade socioeconômica. Os programas dessa Pró-Reitoria buscam desenvolver ações de acordo com as áreas estabelecidas por essa política, que são: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A Coordenadoria de Assistência Comunitária (CACOM) é a instância da PRAEC na qual se integram os programas responsáveis pelo desenvolvimento de ações de assistência estudantil no âmbito da UFPI. Sua estrutura compõe diversos serviços (social, pedagógico, de apoio psicológico, saúde, de tradução e interpretação de Libras) no campus sede e nos *campi* apresenta-se descentralizada como Núcleos de Assistência Estudantil - NAEs (UFPI, 2016). O Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU) fica situado no campus sede. Orienta a instituição, inclusive os demais *campi*, a desenvolverem ações voltadas para a garantia do acesso e da permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino superior (SECADI, 2017).

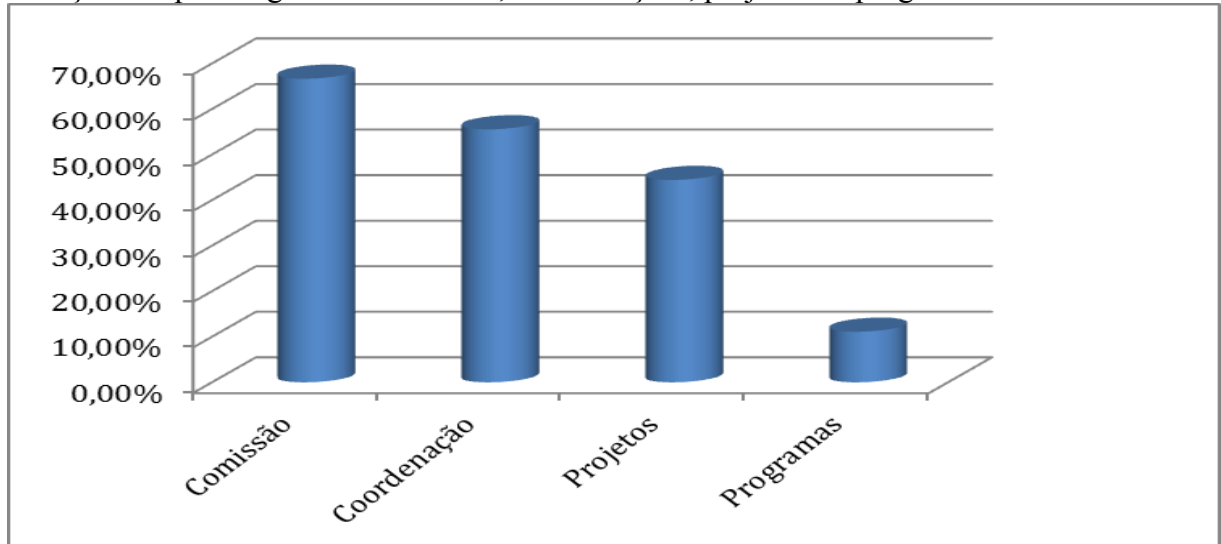
O Serviço-Escola de Psicologia (SEP) é um serviço existente apenas no campus Ministro Reis Velloso. Sua criação visa atender à comunidade acadêmica, nas áreas de formação e aprimoramento profissional, relacionadas ao curso de psicologia segundo as áreas de formação dos docentes. O psicólogo pode exercer a função de coordenador do serviço e desempenhar outras atribuições (Regimento do Serviço Escola de Psicologia - UFPI, 2014).

Nesse cenário de atuação, os participantes apontam experiências diversas, pois atuam em comissões (66,66%), coordenações (55,55%), projetos (44,44%) e programas (11,11%).

Somente 11,11% não desenvolveram práticas, nesse sentido, desde que ingressaram na instituição, conforme demonstra a figura 06.

Figura 06

Atuação dos psicólogos em comissões, coordenações, projetos ou programas na UFPI.



As atuações (figura 06) demonstram um leque de possibilidades exploradas pelo psicólogo no contexto do ensino superior. Contemplam uma diversidade de áreas e demandas, tais como: inclusão (P1); suicídio (P1); residência universitária (P2); bolsas luso-brasileiras (P3); criação dos serviços (NAEs, NAU) diretamente relacionados às políticas educacionais (P3); gestão dos serviços (P3, P4, P6, P8); prevenção e promoção da saúde mental (P4, P7, P9); mediação de conflitos (P2, P7); lazer (P7); sucesso acadêmico (P8); elaboração de eventos (P9); resiliência (P9); consciência negra e preconceitos (P9).

Esse trabalho, de caráter coletivo do psicólogo, demonstrou grande versatilidade. Souza (2010) destacou a ideia de um profissional versátil e criativo e defendeu um trabalho que abarque todos os envolvidos no processo de escolarização. Além disso, considere o âmbito institucional e isso diz respeito às relações de poder, as hierarquias, as políticas públicas e a atuação em conjunto. Estabelecer parcerias ou buscar por intercâmbios para atender à diversidade de demandas pertencentes aos vários segmentos. No entanto, falta um

panorama consensual a respeito das atividades a serem desenvolvidas por esse profissional no ensino superior. Ainda que vários estudos acerca da atuação do psicólogo tenham surgido nesse contexto nos últimos anos (Moura & Facci, 2016).

A presente discussão abordou a inserção e a atuação dos psicólogos da UFPI. A atuação se dá em equipe com a participação efetiva dos profissionais na gestão, coordenação de programas e projetos, também em comissões. Constatou-se que os psicólogos adotam diversas práticas e estão em processo de qualificação contínua. Além disso, os aspectos observados apontam para um perfil profissional esperado uma vez que os participantes estão inseridos em um contexto dinâmico cuja atuação é regulamentada por políticas educacionais que orientam os serviços e exigem outras perspectivas de atuação do profissional no ensino superior.

5.2. Eixo Analítico 2 – Caracterização das queixas escolares do Ensino Superior

Este eixo analisa e discute dados provenientes de documentos dos serviços da UFPI nos quais atuam os psicólogos participantes desta pesquisa e dos questionários respondidos por eles. As análises possibilitaram caracterizar a queixa escolar da UFPI conforme os relatórios dos serviços (PRAEC e SEP) e as demandas gerais e queixas escolares específicas por campus segundo os questionários.

5.2.1. Caracterização das queixas escolares da UFPI por campus conforme relatórios dos Serviços: PRAEC e SEP

As informações obtidas nos relatórios das atividades dos serviços possibilitaram caracterizar as queixas escolares atendidas pelos psicólogos da UFPI referentes ao período de 2011 a 2017. Esses documentos foram obtidos no site da instituição e nos próprios serviços.

Os dados coletados estão organizados na tabela 06 por campus: CMPP, CMRV, CAFS, CSHNB, CPCE. Os únicos dados existentes no período de 2011 a 2013 referem-se ao campus CMPP. Há registros de dados em outros *campi*, a partir de 2014, em virtude da inserção de psicólogos nos serviços da instituição fora de sede.

A leitura dos relatórios dos serviços possibilitou a identificação dos dados referentes ao atendimento do estudante. Os registros de atendimentos dos servidores e da comunidade externa não interessaram ao presente estudo.

Tabela 06

Caracterização das queixas escolares por campus segundo os Relatórios Anuais de Atividades dos Serviços da UFPI no período de 2011-2017.

Demandas	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Problemas diversos de ajustamento	CMPP	CMPP	CMPP				
Quadros de humor	CMPP	CMPP	CMPP				
Transtornos de Ansiedade	CMPP	CMPP	CMPP		CSHNB	CMRV CSHNB	CMRV CSHNB
Problemas emocionais que interferem na aprendizagem					CSHNB	CMRV CSHNB	CMRV CSHNB
Problemas de adaptação à vida universitária e às novas relações sociais efetivadas					CSHNB	CMRV CSHNB	CMRV CSHNB
Orientação sexual						CMRV	CMRV
Orientação profissional						CSHNB CMRV	CMRV CSHNB
Depressão							CSHNB
Ideação suicida							CSHNB

Segundo os relatórios dos serviços, as queixas especificadas no período de 2011 a 2012 relacionam-se aos quadros de humor (34%), transtornos de ansiedade (33%) e problemas diversos de ajustamento (33%). Esses percentuais de atendimento são os mesmos para as mesmas demandas nos anos de 2011 e de 2012 (Relatório de Atividades-PRAEC/UFPI, 2011, 2012). Todavia, no ano de 2012, além dos atendimentos individuais à queixa, há registros de intervenção do Serviço Psicossocial nas Residências Universitárias com o auxílio de estagiários de psicologia escolar. Embora não haja especificação do tipo de demanda atendida através dessa intervenção (Relatório de Atividades-PRAEC/UFPI, 2012).

Em relação ao atendimento das queixas em 2013, o CMPP manteve as demandas atendidas relacionadas aos transtornos de ansiedade (46%), aos problemas diversos de ajustamento (33%) e às questões de quadros de humor (21%) (Relatório Anual da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Comunitária-PRAEC/UFPI, 2014). Diante desses dados, observam-se mudanças nos percentuais em relação aos anos de 2011 e 2012. Houve aumento no quantitativo de demandas relacionadas aos transtornos de ansiedade e diminuição no quantitativo de demandas atendidas referentes ao quadro de humor. Mantiveram-se os percentuais referentes aos problemas diversos de ajustamento em relação aos anos de 2011 e de 2012.

No relatório do serviço do ano de 2013, há registros de intervenção psicológica grupal na Residência Universitária. Essas ações visaram ao desenvolvimento de competência social dos estudantes (moradores) como forma de proporcionar melhoria da convivência nesse espaço. Além disso, o psicólogo trabalhou as dificuldades de relação e de aprendizagem que interferiam na formação acadêmica de estudantes estrangeiros assistidos pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O psicólogo compôs a equipe de implantação do Núcleo de Acessibilidade-NAU e participou da organização do I Simpósio de Inclusão e Acessibilidade da UFPI. Esse profissional participou também do IV Seminário de Assistência Estudantil dessa instituição que discutiu o papel da política diante das desigualdades sociais e acadêmicas (Relatório Anual da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil e Comunitária-PRAEC/UFPI, 2014).

As informações acerca da atuação do psicólogo nos demais *campi* da UFPI constam nos relatórios dos serviços da PRAEC a partir do ano de 2014 em virtude da contratação de mais profissionais para essa instituição. Existem dados do quantitativo de estudantes atendidos pelos psicólogos nos *campi* acerca do atendimento individual. Não há registros no relatório desse ano das demandas de atendimento individual realizado por esses profissionais

conforme pode ser observado na tabela 06. Todavia, consta a participação dos psicólogos em diversas ações coletivas de caráter educativo, preventivo e no âmbito das políticas públicas em todos os *campi* (Relatório de Gestão PRAEC/UFPI, 2015).

No relatório do serviço do ano de 2015, apenas o campus CSHNB apresentou as demandas de atendimento individual. Entretanto, os *campi* CMPP e CPCE apresentaram o quantitativo de atendimentos nessa modalidade. Quanto a isso, não houve registros nos *campi* CMRV e CAFS (Relatório de Gestão-PRAEC/UFPI, 2016).

Quanto ao atendimento individual no CSHNB, as demandas atendidas referiram-se aos problemas emocionais que interferem na aprendizagem, aos problemas de adaptação à vida universitária e às novas relações sociais efetivadas e aos transtornos de ansiedade. Há registros nos *campi* CSHNB, CAFS e CPCE de ações no âmbito coletivo e institucional desenvolvidas pelos psicólogos às quais abrangem vários temas nas áreas da saúde, educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, políticas públicas e das ações afirmativas (Relatório de Gestão-PRAEC/UFPI, 2016).

No relatório do serviço do ano de 2016, todos os *campi* apresentaram quantitativo de atendimentos individuais, mas somente os *campi* CSHNB e CMRV detalharam as demandas atendidas nessa modalidade. Essas se referiram aos transtornos de ansiedade, problemas emocionais que interferem na aprendizagem, problemas de adaptação à vida universitária e às novas relações sociais efetivadas e orientação profissional. Houve demanda de orientação sexual apenas no campus CMRV (Relatório de Gestão- PRAEC/UFPI, 2016).

As ações coletivas e institucionais, realizadas pelos serviços nos quais o psicólogo faz parte da equipe, constam no relatório de 2016. Todos os *campi* desenvolveram esse tipo de ação. As atividades contemplaram uma diversidade de assuntos relevantes ao contexto acadêmico, tais como: políticas educacionais, inclusão, acessibilidade, saúde, aprendizagem, desenvolvimento humano, arte e cultura (Relatório de Gestão- PRAEC/UFPI, 2016).

O relatório do serviço do ano de 2017 apresentou registros do quantitativo de atendimentos individuais nos *campi*: CMPP, CSHNB, CMRV e CAFS. Apenas o campus CPCE não citou essa informação. Em relação às demandas do atendimento individual, somente os *campi* CSHNB e o CMRV detalharam as queixas atendidas. Nesse caso, as queixas referiram-se aos transtornos de ansiedade; problemas emocionais que interferem na aprendizagem; problemas de adaptação à vida universitária e às novas relações sociais efetivadas; e orientação profissional. Há registros de atendimento individual de demanda relacionada à orientação sexual no CMRV. As demandas de suicídio e depressão são citadas como queixas atendidas no CSHNB nessa modalidade (Relatório de Gestão Anual-PRAEC/UFPI, 2017).

Os registros de ações coletivas desenvolvidas pelos psicólogos para atender às diversas queixas escolares da UFPI constam nesse relatório em todos os *campi*. Essas atividades abordaram a saúde mental, inclusão, acessibilidade, saúde pública, aprendizagem, desenvolvimento humano, ações afirmativas e políticas públicas (Relatório de Gestão Anual-PRAEC/UFPI, 2017).

Os relatórios de atividades/PRAEC são documentos elaborados e executados pelos serviços. Buscam conformidade com as diretrizes estabelecidas no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), no Plano Nacional de Assistência Estudantil do Governo Federal (PNAES), no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (PDI) e na Carta Programa da Gestão universitária/UFPI (Relatórios PRAEC/UFPI, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017).

Os relatórios dos serviços/PRAEC, a partir de 2014, apresentam o objetivo do atendimento psicológico que é promover saúde e auxiliar nas dificuldades emocionais e relacionais da vida acadêmica; tornar possível o enfrentamento de situações cotidianas; e o

desenvolvimento das potencialidades do indivíduo com qualidade de vida (Relatório PRAEC/UFPI, 2014, 2015, 2016, 2017).

No período de 2011 a 2015, o Serviço Psicossocial realizou atendimento psicológico juntamente com o atendimento pedagógico nos *campi* CMPP, CAFS, CSHNB e CPCE. Esse serviço desenvolveu ações às quais visam à superação de dificuldades de ordem psicopedagógica referentes ao processo de formação acadêmica (Relatórios PRAEC/UFPI, 2011, 2012, 2014, 2015). Os relatórios dos serviços apresentam o Serviço de Apoio Psicológico - SAPSI a partir de 2016 que se originou do desmembramento do Serviço Psicossocial em dois serviços distintos e contemplou as áreas da psicologia e da pedagogia. O Serviço Pedagógico - SEPE surge desse desmembramento também.

Na UFPI, os psicólogos realizam suas práticas para atenderem aos objetivos preconizados pela Política de Assistência Estudantil por meio da Coordenadoria de Assistência Comunitária - CACOM/PRAEC (campus sede), dos Núcleos de Assistência Estudantil - NAEs (demais *campi*) e do Núcleo de Acessibilidade - NAU. Essa política norteia a implementação de ações nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES por meio do Decreto Nº 7.234/10. Visa garantir a permanência dos estudantes e a conclusão de seus cursos; e prevenir situações de repetência e evasão em virtude de situações de vulnerabilidade socioeconômica (Relatório de Atividades/PRAEC, 2017).

De outro modo, os psicólogos atuam na UFPI no Serviço-Escola de Psicologia-SEP. Nesse serviço, o profissional exerce a função de coordenador do setor e realiza atendimento psicológico à comunidade acadêmica também. Contempla os discentes em sua maioria e prima por uma concepção ampliada de saúde. No SEP, os psicólogos desenvolvem procedimentos tais como: avaliação psicológica, intervenção terapêutica e outras estratégias no âmbito clínico. Integra ações de prevenção e promoção da saúde (Relatório de Atividades-SEP/UFPI, 2015, 2017, 2018).

Os relatórios do SEP apresentam apenas o quantitativo de atendimentos individuais, porém referentes à comunidade externa e interna à UFPI como um todo. Não se detalha o número de estudantes (universitários atendidos) que é o público sobre o qual se pretende caracterizar as queixas escolares nessa análise. Da mesma forma, não se especifica a demanda para o atendimento individual do universitário nos documentos analisados (Relatório de Atividades-SEP/UFPI, 2015, 2017, 2018).

Os relatórios de atividades do SEP, referentes ao ano de 2014, mostram algumas práticas dos psicólogos no âmbito coletivo e institucional. Uma delas foi o diagnóstico institucional que trouxe mudanças nos aspectos estruturais e de funcionamento geral do serviço. Essa prática conseguiu melhorar o atendimento à população e envolveu a direção do campus, a coordenação do curso, os professores/supervisores e os estudantes/estagiários. Os profissionais desenvolveram atividades com as quais fortaleceram normas e rotinas do serviço. Essas orientaram estudantes e servidores em alguns aspectos: postura adequada dentro do SEP; encaminhamentos para a rede; e funcionamento de projetos de extensão. Os psicólogos realizaram estudos no SEP com relação ao funcionamento do serviço. Os dados obtidos contribuíram para a discussão de melhorias no sentido de viabilizar a ampliação dos atendimentos. Da mesma forma, propiciaram o desenvolvimento de ações para reduzir o quantitativo de pessoas e o tempo das filas de espera com a realização de trabalhos em grupos (Relatório de Atividades-SEP/UFPI, 2015).

O relatório de atividades do SEP, equivalente ao ano de 2015, não foi encontrado para análise. As buscas foram realizadas no site e junto ao serviço, mas não se teve acesso a esse documento.

O relatório de atividades do SEP, referente ao ano de 2016, registrou ações de caráter interdisciplinar para o fortalecimento de parcerias com outros serviços da instituição e a realização de trabalhos científicos. Os psicólogos desenvolveram ações de estruturação de

projeto em que sinalizam a necessidade de mais servidores (técnico-administrativos) para essa função. Além disso, houve articulação para implantação do Sistema de Prontuário Eletrônico com objetivo de dinamizar as informações dos atendimentos (Relatório de Atividades SEP/UFPI, 2017).

O relatório de atividades do SEP, equivalente ao ano de 2017, aponta ações de caráter interdisciplinar com parcerias e práticas de organização do serviço. Esse documento registrou aumento significativo de casos de ideação suicida, com e sem tentativa, entre os atendimentos realizados por esse serviço. Ressalta-se que o público atendido pelo SEP envolve a comunidade externa à UFPI também (Relatório de Atividades-SEP/UFPI, 2018).

A caracterização da queixa escolar da UFPI partiu da análise dos relatórios de atividades dos serviços PRAEC e SEP. Observou-se uma queixa ampla e complexa nesse contexto. Há diversos fatores referentes à queixa do estudante universitário que incluem as questões de saúde pública, políticas educacionais e de ações afirmativas, aprendizagem, desenvolvimento humano entre outras. Desse modo, o trabalho do psicólogo, nessa instituição, dá-se através de práticas de atendimento individuais, de intervenção coletiva e institucional em que há busca pelo envolvimento da equipe e da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, o psicólogo escolar precisa ter clareza sobre suas concepções teórico-conceituais para atuar de forma competente na educação superior. Esse conhecimento perpassa pelo desenvolvimento humano do indivíduo, adulto, nesse caso. Exige do profissional o planejamento intencional de ações práticas ampliadas para o âmbito coletivo e com o envolvimento dos aspectos institucionais e sociopolíticos (Bisinoto, & Marinho-Araújo, 2011).

Quanto à atuação com a Política Nacional de Assistência Estudantil, pode-se dizer que não houve um programa de capacitação para os servidores técnico-administrativos em relação aos mecanismos de consecução dos objetivos da política, de forma específica, àquilo que diz

respeito à saúde do público universitário. Os gestores reivindicam a necessidade de mudança de atuação dos profissionais em relação ao desenvolvimento de ações no campo da promoção, da prevenção em saúde e da atuação intersetorial diante da ausência de metas a serem cumpridas e de mecanismos de avaliação quanto ao alcance dos objetivos preconizados por essa política (Costa & Dias, 2019).

Em relação ao Serviço-Escola de Psicologia, deve ser visto como lugar legítimo na construção de tecnologias sociais em questões referentes à saúde mental no sentido de agregar à rede pública de saúde e com isso colaborar com a melhoria de sua resolutividade e qualidade. As práticas devem acontecer de forma articulada com as políticas públicas, com a produção de conhecimentos e com as ações inovadoras para intervir no contexto (Ortolan, Sei, & Victrio, 2018). As ações potenciais de intervenção dos Serviços-Escola de Psicologia podem ocorrer no âmbito do trabalho, da saúde, do campo jurídico-forense, da educação, do esporte, e do social. Esses serviços constituem-se como contextos potenciais de trabalho para o psicólogo (Cobaltini et al, 2015).

As ações apresentadas nos relatórios dos serviços possuem caráter coletivo e institucional. Apontam para uma abundância de demandas que ultrapassam a perspectiva do atendimento individual para atendê-las. As queixas escolares atendidas pelos psicólogos nos *campi* da UFPI são complexas e abrangentes e referem-se à instituição de ensino superior e ao seu processo educacional. Isso exige dos profissionais um trabalho em equipe multiprofissional e com outros agentes da educação, bem como intervenções em nível institucional.

Logo, a caracterização das queixas escolares no ensino superior é importante por evidenciar suas particularidades. Isso contribui para distingui-la daquilo que se produz como demanda escolar em outros contextos de ensino. Diante disso, percebe-se a importância de tornar claras as demandas educacionais dos estudantes universitários uma vez que as

estratégias interventivas precisam partir do conhecimento da realidade em que são produzidas e não devem estar restritas ao âmbito do indivíduo.

5.2.2 Demandas gerais de atuação dos psicólogos (as) conforme questionários

Em relação às demandas gerais, 100% dos psicólogos da UFPI atendem demandas de ansiedade; 88,88% desses profissionais atendem demandas de transtorno de humor/depressão; 77,77% atendem demandas relacionadas aos pensamentos suicidas/ ideiação suicida/ tentativas de suicídio/suicídio; e 55,55% dos psicólogos atendem as questões relativas às dificuldades de permanência devido às condições socioeconômicas. Essas demandas foram obtidas nos questionários respondidos pelos participantes deste estudo e estão representadas na tabela 07.

Tabela 07

Demandas gerais de atuação dos psicólogos conforme questionários.

Demandas atendidas	(f)
Ansiedade	100%
Transtorno de humor / Depressão/ Transtornos psicológicos	88,88%
Pensamentos suicidas/ Ideação suicida/ Tentativas de suicídio/Suicídio	77,77%
Dificuldades de permanência devido às condições socioeconômicas	55,55%
Luto	44,44%
Uso e abuso de álcool e outras drogas/entorpecentes/ Dependência química	33,33%
Abuso sexual	33,33%
Problemas/ Dificuldades de relacionamentos com parceiros/amorosos	33,33%
Relação professor-aluno	33,33%
Problemas relacionados à aprendizagem/ Dificuldades de aprendizagem	22,22%
Pânico/ Transtorno do pânico	22,22%
Violência (física, psicológica, sexual)	22,22%
Adaptação à vida universitária	11,11%
Apresentação de seminários	11,11%
Cultura institucional de Metodologia tradicional do ensino	11,11%
Didática	11,11%
Dificuldades de atenção/concentração	11,11%
Estratégias de estudo	11,11%
Não conseguir gostar do curso e medo de tomar uma atitude	11,11%
Negligência dos professores em relação à disciplinas	11,11%
Relação aluno-conteúdo	11,11%
Ter que conciliar estudo com trabalho	11,11%
Conflitos /Problemas/dificuldades de relacionamentos na família	11,11%
Dificuldades de relacionamentos interpessoais	11,11%
Dificuldades de relacionamentos sociais	11,11%
Pressão dos pais e demais familiares	11,11%
Problemas de relacionamentos com colegas	11,11%

Relacionamentos abusivos	11,11%
Resolução de conflitos	11,11%
Auto cobrança	11,11%
Culpa	11,11%
Dificuldade em desenvolver autonomia	11,11%
Medo	11,11%
Não saber lidar com a liberdade	11,11%
Procrastinação	11,11%
Tomada de decisão	11,11%
Homofobia	11,11%
Racismo	11,11%
Crise de identidade de gênero	11,11%
Acessibilidade (Arquitetônica e Recursos pedagógicos)	11,11%
Autismo	11,11%
Leitura de textos	11,11%
Necessidade de adaptação de materiais	11,11%
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	11,11%
Adaptação à residência universitária	11,11%
Alunos que precisam de acompanhamento pedagógico	11,11%
Assédio moral em relação aos professores	11,11%
Automutilação	11,11%
Baixa autoestima	11,11%
Desânimo	11,11%
Desmotivação	11,11%
Fobia social	11,11%
Problemas de qualidade no sono	11,11%

Dados da última pesquisa divulgada sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES (FONAPRACE, 2019) realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) apontam a prevalência da ansiedade entre as dificuldades emocionais apresentadas por estudantes no período de 2010-2018. A ansiedade correspondeu a 70% em 2010, 58,8% em 2014 e 63,6% em 2018 dos problemas no âmbito emocional apontados pelos universitários (FONAPRACE, 2019).

A respeito da atenção a saúde do estudante, destaca-se a necessidade de investigar a fundo as características, especificidades e necessidades que são próprias do corpo discente do ensino superior. Entretanto é generalizado o desconhecimento acerca da saúde mental do

universitário embora a saúde seja umas das áreas nas quais atua o PNAES. A instituição deve possuir profissionais que desenvolvam estudos apropriados para a identificação dessas necessidades (Oliveira, 2017). Diante dessa realidade, torna-se imprescindível a presença do psicólogo escolar e educacional no ensino superior. Esse contexto envolve processos de escolarização e humanização; é responsável pela formação profissional do cidadão e este deve ser cuidado em seus aspectos cognitivos, sociais, afetivos, éticos e estéticos (Silva, 2016).

O resgate das relações institucionais “adoecedoras” que contribuam para o sofrimento e interfiram no ambiente educacional é importante diante da necessidade de pensar a saúde do estudante para além do aspecto individual. Por esse motivo, há carência quanto às produções científicas que apresentem o perfil das necessidades em saúde dos discentes das IFES e revelem o impacto da permanência e do sucesso escolar (Costa & Dias, 2019).

Bleicher e Oliveira (2016) chamam atenção para necessidade urgente de capacitar tecnicamente as equipes em saúde para atender às questões de saúde pública. Destacam a importância de levantamentos feitos através de diagnósticos institucionais e pesquisas. A partir disso, criar projetos e programas com o entendimento de que existe uma rede pública de saúde que precisa se comunicar com os serviços de saúde estudantil das instituições federais. Então, caberiam às instituições oferecer ambientes saudáveis e atuar na prevenção de doenças relacionadas à realidade do estudante no espaço universitário e também acionar a rede local caso haja necessidade de tratamento.

Nesse aspecto, o psicólogo escolar pode ser um importante aliado na implementação de ações preventivas acerca do adoecimento mental do estudante. Esse processo perpassa a saúde física, a qualidade dos seus relacionamentos, o nível de satisfação e motivação com o estudo, a qualidade do sono, tempo para o descanso e lazer, práticas de atividade física (Muniz & Trovão, 2019).

Todavia, resultados semelhantes encontrados no estudo de Cerchiari et al (2005) já mostravam uma prevalência de transtornos mentais menores entre universitários. Diante disso, enfatizavam a necessidade de um projeto político-pedagógico no sentido de promover o bem-estar e saúde mental da população universitária, porém recomendavam que fossem incluídos diagnósticos e tratamentos precoces.

A prevalência de demandas mais voltadas para as questões de saúde do universitário apontam para uma preocupação quanto à falta de diretrizes para orientar profissionais que atuam no ensino superior quanto às ações nesse sentido. Dessa forma, a necessidade de cuidado à saúde apresenta-se como um desafio para os profissionais que atuam nesse contexto.

Merece atenção a diversidade de demandas no âmbito geral sobre as quais atuam os psicólogos da UFPI. Os profissionais precisam estar alerta quanto aos aspectos inerentes ao processo de ensino e às relações institucionais que possam estar envolvidos na produção das queixas escolares e possam implicar no sucesso acadêmico ou no fracasso escolar dos universitários, bem como na condição de saúde desses. Nessa perspectiva, serão caracterizadas as queixas escolares e os fatores institucionais e individuais implicados na sua produção na seção a seguir.

5.2.3 Caracterização das queixas escolares por campus da UFPI conforme questionários

As respostas dos questionários, realizados com os participantes deste estudo, apontaram a existência de queixas escolares na UFPI referentes aos fatores institucionais e individuais. Nesse caso, as queixas estão relacionadas aos Fatores Institucionais quando se referem à organização e gestão da IES, aos Serviços de Apoio disponibilizados ao estudante e às Ideologias. No entanto, relacionam-se aos Fatores Individuais quando se referem à

transição para a educação superior, aos fatores contextuais e aos fatores individuais. Na tabela 08 estão as queixas escolares e os respectivos fatores aos quais se relacionam.

Tabela 08

Queixas escolares por campus relacionadas aos Fatores Institucionais e Individuais.

Fatores Institucionais	Queixas escolares	Campus
Organização e Gestão da IES	- Dificuldade de a Gestão colocar a educação e a evasão como um problema amplo e não apenas como algo restritamente da psicologia/psiquismo de cada indivíduo.	CPCE
Serviços de Apoio disponibilizados ao estudante	- Adaptação de material para alunos cegos (gravação de textos; conversão de material para arquivos de textos para uso pelo leitor software leitor; confecção de material em alto-relevo); Adaptação de material para alunos com deficiência física (adaptação de materiais e recursos).	CMPP
	- Bolsas para permanência dos alunos (BAE, ITA) e Bolsas de inclusão social (BINCS) para auxiliares de alunos PAEE.	CMPP
	- Baixo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). - Orientação profissional.	CAFS CSHNB
Ideologias	- Assédio moral.	CMPP
	- Discriminação.	CMPP
	- Assédio moral.	CMRV
	- <i>Cyberbullying</i> entre alunos.	CAFS
Fatores Individuais	Queixas escolares	Campus
Transição para a educação superior	- Falta de organização nos estudos, visto que a demanda acadêmica é diferenciada da habitual.	CMPP
	- Ansiedade relacionada com desempenho acadêmico, notas insatisfatórias.	CMPP
	- Dificuldade nos seminários.	CMPP
	- Ansiedade para apresentar trabalhos ou fazer provas.	CMPP
	- Decepção ou conflito vocacional para com o curso.	CMPP
	- Medo ao querer trocar de curso.	CMPP
	- Não gostar do curso.	CMPP
	- Ansiedade frente às provas, apresentações orais.	CMRV
	- Desmotivação para permanecer no curso.	CMRV
	- Dificuldades com uma ou outra disciplina que o aluno esteja repetindo.	CAFS
	- Ansiedade para apresentar seminário (muito presente).	CAFS
	- Ansiedade diante de processos avaliativos.	CSHNB
	- Falta de desenvolvimento de habilidades no ensino médio.	CPCE
	- Métodos de ensino de cada professor.	CPCE
Fatores Contextuais	- Não ter condições financeiras de se manter no curso.	CMPP
	- Ansiedade frente à mudança de cidade.	CMRV
	- Ansiedade frente às dificuldades financeiras.	CMRV
	- Dificuldade na compreensão da aula agravada pela condição de deficiência.	CMPP
	- Falta de concentração ou energia para aprender ou compreender a matéria.	CMPP

Fatores Individuais	- Insônia e falta de atenção e concentração nas aulas por perder o sono.	CMPP
	- Sono sem qualidade, problemas de memória.	CMPP
	- Dificuldades de atenção/concentração.	CMPP
	- Dificuldade de aprendizagem.	CMPP
	- Desmotivação.	CMPP
	- Déficit cognitivo.	CMPP
	- Procrastinação.	CMPP
	- Dificuldade em manter uma rotina de estudos.	CMPP
	- Dificuldade de socialização em sala de aula/discriminação.	CMPP
	- Dificuldade, medo, hostilidade na interação com professores ou colegas de cursos.	CMPP
	- Dificuldade de relacionamento social.	CMPP
	- Dificuldade de atenção.	CMRV
	- Conflitos pontuais entre estudantes e docentes.	CMRV
	- Alunos que não conseguem acompanhar os estudos porque estão em depressão.	CAFS
	- “Branco” na hora da prova.	CAFS
	- Alunos com dificuldades de relacionamento com turma ou colegas.	CAFS
	- Dificuldade de atenção.	CSHNB
	- Memória e concentração.	CSHNB
	- Dificuldade de aprendizagem.	CSHNB
	- Problemas de aprendizagem.	CPCE
- Dificuldade da relação professor e aluno.	CPCE	
- Relações conflituosas com a família, com os amigos, parceiros (as).	CPCE	

Nessa análise, parte-se da concepção de sucesso acadêmico apresentada por Bisinoto e Marinho-Araújo (2014). Esse fenômeno consiste em um conjunto de fatores que se integram de forma complexa e configuram um processo multideterminado cuja origem está nas ações da comunidade acadêmica como um todo, ou seja, envolve gestores, docentes, técnicos, funcionários e estudantes. Logo, as formas de organização e gestão da IES, a infraestrutura, os serviços de apoio que são oferecidos aos estudantes, as atividades pedagógicas e as extracurriculares, as políticas educativas e as ideologias fazem parte dos Fatores Institucionais. Esses influenciam as trajetórias dos estudantes e atravessam todo o processo de formação. Os fatores Individuais incluem aspectos relacionados à transição para a educação superior, fatores contextuais e individuais.

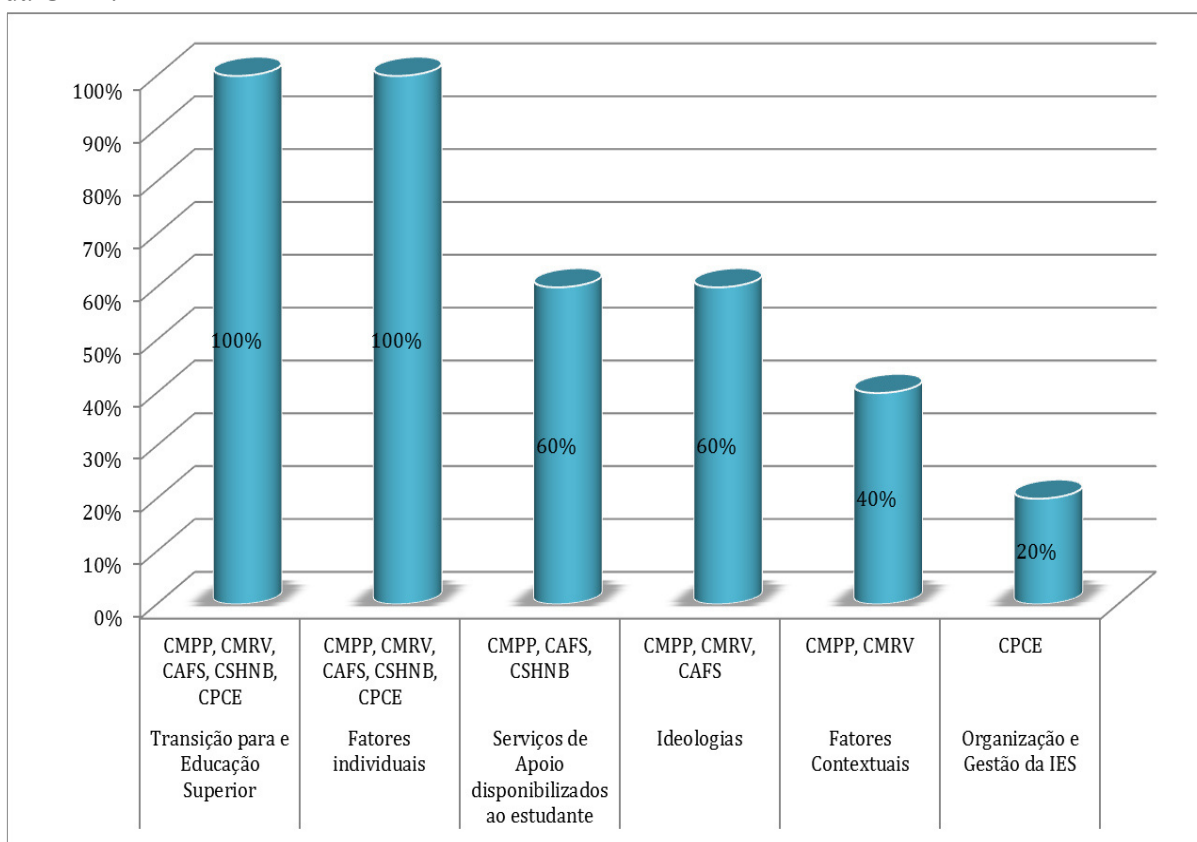
Nessa lógica, o fracasso escolar deve ser apreendido, do ponto de vista histórico, como um produto de um conjunto de fatores sociais, políticos e ideológicos. Precisa ultrapassar a visão centrada no indivíduo que contribuiu, historicamente, para a patologização dos fenômenos escolares por meio de abordagens tradicionais consideradas psicologizantes, tecnicistas e institucionais (Matioli & Santarosa, 2019).

Um estudo acerca do trabalho dos psicólogos nos Institutos Federais apresenta o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem direcionado para a questão dos processos institucionais na busca por construir formas de atuação e enfrentamentos das concepções individualizantes e medicalizantes das questões escolares. Desse modo, esses profissionais ampliam o olhar acerca das questões institucionais, do estudante e do servidor; e atuam de forma mais integral (Koehler & Prediger, 2019).

Quanto à realidade na UFPI, a figura 07 mostra a frequência com que fatores institucionais e individuais são citados em cada campus dessa instituição de acordo com a atribuição que é feita às queixas escolares pelos participantes desta pesquisa. Os resultados apontam uma frequência de 100% dos *campi* em que as queixas escolares estão relacionadas à transição para a educação superior e 100% referem-se aos fatores individuais. Entretanto, em 40% dos *campi* são atribuídas aos fatores contextuais. Todas essas relações dizem respeito aos Fatores Individuais. Quanto aos Fatores Institucionais, em 60% dos *campi* as queixas referem-se aos Serviços de Apoio disponibilizados ao estudante, em 60% às Ideologias, e em 20% dos *campi* atribuídas à Organização e Gestão da IES.

Figura 07

Fatores Institucionais e Individuais relacionados às queixas escolares identificados nos *campi* da UFPI.



Desse modo, é preciso refletir acerca da transição do ensino médio para o ensino superior, pois é marcada por expectativas elevadas do estudante quanto ao seu desempenho acadêmico e a vivência social com a qual vai se deparar nesse contexto. Assim, torna-se difícil por implicar mudanças de natureza educativa, ecológica e desenvolvimental que se apresentam nessa fase inicial de entrada no ensino superior e vão interferir nas fases posteriores de permanência e saída da instituição quando bem sucedidas nessa etapa inicial (Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2003; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Bisinoto, & Marinho-Araújo, 2014).

Da mesma forma, as discrepâncias entre o ensino superior e o ensino médio, em termos de metodologias de ensino e de conteúdos curriculares, revelam uma realidade que não prepara os estudantes para as exigências impostas pela educação superior. A transição e a

adaptação dos estudantes no primeiro contato com a universidade não é favorecida quando deveria ser pensada de forma preventiva em que aumentaria a probabilidade de obter sucesso acadêmico (Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2003; Almeida, 2007).

O ensino superior apresenta característica que o diferencia do ensino médio. Com isso, o estudante assume maior reponsabilidade quanto à organização e ao gerenciamento do seu estudo e passa a lidar com um número maior de disciplinas e atividades acadêmicas. Essa rotina requer outras habilidades em termos de escrita e leitura que precisam ser aprimoradas nesse nível de ensino. Todavia, o aprimoramento dessas habilidades não acontece de forma natural, mas precisa ser desenvolvido através da mediação do professor diante das atividades propostas (Oliveira, 2016).

Algumas transformações são próprias da mudança do ensino médio para o ensino superior. Entre elas, destaca-se a entrada na universidade em que o estudante depara-se com novos conteúdos teórico-práticos agora ligados a uma profissão. Aliado a isso, ocorre o distanciamento de colegas, em alguns casos, de familiares. Nesse sentido, podem surgir algumas intercorrências nesse processo de inserção a esse nível de ensino em virtude daquilo que é exigido dos ingressantes (Silva, 2016).

Essa realidade revela que ao adentrar o ensino superior, os estudantes trazem consigo os fatores considerados individuais para dentro da instituição. Esses dizem respeito às variáveis cognitivas, de funcionamento psicológico e de relação interpessoal. Do mesmo modo, carregam consigo fatores contextuais que se referem às condições socioeconômicas, culturais, de gênero e de idade (Bisinoto, & Marinho Araújo, 2014).

A identificação das demandas individuais contribui para articular soluções. Essa deve envolver os demais agentes educacionais e partir da compreensão de que as dificuldades encontradas em nível individual são construídas e retroalimentadas por um contexto. Logo, as

estratégias necessárias consistem em pensar ações articuladas com as coordenações, revisar procedimentos internos, currículos e outros (Costa & Dias, 2019).

Por esses motivos, a instituição precisa ofertar serviços de apoio ao discente. Então, Teixeira (2019) aponta a Orientação à Queixa Escolar como uma modalidade de atendimento adequada por possuir condições teóricas, metodológicas e práticas para efetivar o cuidado na atenção ao sujeito, com isso, garantir a permanência dos estudantes. Entretanto, recomenda a integração dessa ferramenta com outras práticas para oferecer apoio aos estudantes universitários em suas trajetórias acadêmicas.

Compreender o sucesso acadêmico do estudante não diz respeito ao seu desempenho acadêmico apenas. Engloba vários fatores que o tornam um processo complexo e multideterminado. Envolve o coletivo formado pela comunidade acadêmica, sociedade e governo. Portanto, não se associa às questões de êxito ou fracasso do estudante somente (Bisinoto, & Marinho-Araújo, 2014).

Na UFPI não foi diferente, percebeu-se que a queixa escolar está relacionada aos fatores que ultrapassam a perspectiva individual em todos os *campi*. Esses evidenciam a complexidade e multiplicidade de elementos que estão implicados na produção desse fenômeno nessa instituição. A identificação desse e a relação com o contexto do ensino superior revelam a atuação dos profissionais quanto ao conjunto de elementos implicados no modo de atender à queixa do universitário. O eixo três aprofunda melhor essa discussão.

5.3 Eixo Analítico 3 – Atendimento à queixa escolar do Ensino Superior

O terceiro eixo analítico construiu-se a partir das respostas obtidas por meio de entrevistas realizadas com os participantes e propôs discussões acerca das seguintes questões:

a) Desafios para a atuação do psicólogo no Ensino Superior; b) Compreensão sobre a queixa

escolar do Ensino Superior; c) Atendimento às queixas escolares dos universitários pelo psicólogo no contexto da UFPI; d) Características, habilidades e conhecimentos necessários ao psicólogo que pretende atuar no Ensino Superior no atendimento às queixas escolares; e) Limitações da atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares dos universitários.

5.3.1 Desafios para a atuação do psicólogo no Ensino Superior

Esta análise identificou doze desafios quanto à atuação do psicólogo no ensino superior apontados pelos profissionais nas entrevistas. Cinco desafios referem-se à função formadora da universidade; sete desafios estão relacionados à instituição enquanto campo de atuação profissional.

Os cinco desafios que se referem aos aspectos da universidade como instituição formadora dizem respeito à: 1) A psicologia escolar na graduação não habilita para a atuação no ensino superior; 2) Compreensão do profissional acerca da queixa escolar do universitário; 3) Psicologia escolar no ensino superior como uma área de atuação incipiente e sem referencial teórico-prático para orientar o psicólogo; 4) Particularidades da psicologia escolar no ensino superior; 5) Ausência de bases sólidas na formação acadêmica para orientar a atuação da psicologia no ensino superior.

Entretanto, sete desafios fizeram referência à instituição enquanto campo de atuação. Nesse caso, tem-se: 1) Atuação dos psicólogos na compreensão da realidade educacional como um todo: inclusão das políticas de acesso e de permanência próprias do ensino superior; e o processo de transição do estudante nesse contexto; 2) Contratação do psicólogo e a criação do serviço para sua atuação sem que haja compreensão e clareza por parte da instituição educacional de ensino sobre o papel a ser desempenhado pelo profissional; 3) Condições adversas de trabalho; 4) A representação social do psicólogo no modelo clínico dificulta o

desenvolvimento de outras modalidades de atuação; 5) O exercício da profissão de psicólogo pode afetar seu bem-estar; 6) Trabalho multiprofissional e em equipe; 7) Treinamentos e capacitações para os profissionais.

Cinco desafios para o psicólogo atuar no ensino superior iniciam essa análise e discussão e estão relacionados à função formadora da instituição.

Nessa lógica, duas entrevistas ressaltam o desafio quanto à psicologia escolar na graduação por não habilitar os profissionais para atuarem nessa área no ensino superior. Esse desafio apresentou-se da seguinte maneira:

1) A psicologia escolar na graduação não habilita para a atuação no ensino superior.

“Eu acho que o principal desafio da atuação do psicólogo é uma defasagem na base (na base teórica), porque a gente não tem uma formação que nos habilite a atuar no ensino superior. Na verdade a gente não, eu não tive. A minha formação na parte da psicologia escolar e educacional ela foi mais voltada para as questões da escola, no máximo, para o ensino médio, mas eu senti uma dificuldade própria quando eu vim para o ensino superior. Então, meu principal desafio foi na parte de aplicação dos princípios teóricos da minha formação”. **Entrevista 01**

“Dentro da minha formação a gente não teve muito contato... A gente viu a psicologia escolar, por exemplo, mas não existiu muito a psicologia dentro da universidade, não é citado. Eu não tive essas aulas de, por exemplo, como o psicólogo atua sendo um psicólogo escolar dentro do contexto da universidade. Foi bastante desafiador, porque ficou meio dividido, porque quando eu lia as coisas da psicologia escolar não dava pra se encaixar dentro do fazer psicologia

dentro da universidade. Embora algumas coisas se encaixassem, era diferente”. **Entrevista 02**

Acerca das questões apontadas nas duas entrevistas acima, entende-se que atuar no sistema educacional requer do psicólogo a busca por uma formação contínua e crítica e o abandono de modelos ultrapassados e ineficazes de atuação. O profissional deve apresentar propostas de trabalho às quais envolvam amplamente a comunidade acadêmica e sua dinâmica (Guzzo, 2007). Por outro lado, é preciso rever o tipo de formação que a instituição oferece ao profissional para que ele assuma de maneira mais efetiva e eficaz o papel de um dos agentes transformadores do cenário educacional brasileiro (Witter, 2007).

Desse modo, os pesquisadores da área da psicologia escolar e educacional enfatizam a necessidade de pensamentos e práticas críticas. Para tanto, defendem uma formação que possibilita construir profissionais capazes de analisar as mudanças vigentes em diversos contextos educacionais e escolares. Diante disso, saibam adotar uma visão ética e política; e, utilizar referenciais que possibilitam compreender a complexidade do fenômeno educativo a partir de suas múltiplas determinações às quais envolvam aspectos sociais, políticas, institucionais e individuais (Brasileiro & Souza, 2010).

Os participantes apontam desafios quanto à instituição formadora no que diz respeito à formação profissional para compreender a queixa escolar. Os participantes expressam esse desafio da seguinte forma:

2) Compreensão do profissional acerca da queixa escolar do universitário.

“Eu acho que outro desafio está relacionado à quantidade de questões do nosso objeto, do meu objeto de estudo. Quando eu falo da aprendizagem do aluno no ensino superior, essa aprendizagem ela está relacionada a uma série de coisas, sobretudo, de implicações que são próprias desse aluno [...] Então, ele nunca vem com queixas que são

propriamente da academia. Ele vem com queixas que são de outras demandas, mas implicam diretamente na demanda acadêmica e aí eu acho que um grande desafio é tentar, é juntar todas essas arestas, todos esses pedaços que vão culminar na queixa escolar do aluno que eu atendo”. **Entrevista 01**

“[...] apesar do psicólogo, ele ter um olhar nas questões do indivíduo, nas questões subjetivas, nas questões das disposições, nos problemas, nas dificuldades do indivíduo, quando a gente fala em ensino superior, a gente já remete a uma questão institucional. E a gente não deixa de ter também, assim, de fazer conexões entre o indivíduo e o meio onde ele está inserido, a coletividade. De onde ele está vindo? Como é que ele está entrando na universidade? De que forma? Como ele vem? Se ele está preparado”. **Entrevista 02**

Nesse sentido, o estudo de Souza (1996), com quatro cursos centrados na área de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica, apresenta possibilidades práticas de auxiliar psicólogos quanto aos aspectos formativos que ajudam o profissional na concepção de queixa escolar e orientam ações para atendê-la.

Então, os problemas escolares apresentam em comum a possibilidade de serem evitados se houver identificação precoce e um trabalho competente diante disso. Independente de serem enfrentados no contexto da educação infantil ou da universidade é diferente quanto à origem – pois têm em suas características as particularidades de cada estudante. Experiências estrangeiras e nacionais mostram a importância do olhar técnico no acompanhamento do trabalho docente, mas a escola precisa estar preparada para atender as necessidades dos estudantes e não restringi-las ao seu crescimento cognitivo e acadêmico. Deve-se estar atento, acima de tudo, às questões do seu autoconhecimento, de suas competências sociais e afetivas,

e da sua inserção social no grupo de origem e onde atuará como cidadão. A atuação do psicólogo no sistema educacional tem sido vinculada a esse olhar mais individual sobre o desenvolvimento do estudante, porém com intervenções direcionadas para grupos e de natureza preventiva (Guzzo, 2007).

Desse modo, pode-se enfatizar a atuação crítica do psicólogo escolar. Segundo o estudo de Lima (2015), deve focalizar nas relações estabelecidas no contexto escolar e nos processos constituintes do ato educativo. A ênfase da atuação não deve incidir nos indivíduos quer sejam professores, familiares, alunos, porém precisa contemplá-los.

Segundo Lima (2011), as justificativas para problemas que são de ordem social, política e coletiva quando são atribuídas ao indivíduo, na verdade, ocultam-se os aspectos da produção desses fenômenos. Da mesma forma, favorece sua reprodução e manutenção. Além disso, as possibilidades de questionamento e de enfrentamento dessas questões são reduzidas.

Diante disso, têm-se contribuições da psicologia escolar crítica e da abordagem da Orientação à Queixa Escolar – OQE no que diz respeito a orientações para a construção de práticas que valorizam o potencial dos sujeitos a partir do reconhecimento de que indivíduo e sociedade constituem-se em um processo dialético. Os processos construídos subjetivamente e socialmente são considerados quando se evita a culpabilização do indivíduo quanto a sua queixa escolar, pois esta deve ser entendida em sua dimensão social (Teixeira, 2019).

Ainda sobre a instituição formadora, destacam-se duas entrevistas que consideram desafiadoras: a incipiência da atuação psicologia escolar no ensino superior; e a falta de referencial teórico-prático para orientar o profissional que trabalha nesse contexto.

3) Psicologia escolar no ensino superior como uma área de atuação incipiente e sem referencial teórico-prático para orientar o psicólogo.

“Eu acho que hoje um dos grandes desafios que eu, particularmente, avalio está ligado à formação do profissional. Então, a minha

experiência de formação [...], uma avaliação que eu faço é de que esse espaço para o debate sobre a psicologia escolar, no contexto do ensino superior, é um espaço ainda incipiente, pelo menos é assim que eu percebo e eu destacaria isso como um grande desafio”. **Entrevista 01**

“[...] a falta desse referencial de atuação do psicólogo no ensino superior é um grande desafio por não ter esse direcionamento claro, por não ter esse direcionamento mais objetivo da atuação do psicólogo no ensino superior [...]. Então, acaba que quando a gente chega no ensino superior a gente sente falta desse referencial teórico para que a gente consiga embasar, de fato, nossa prática... Dificuldade de um referencial teórico-prático para a atuação do psicólogo no ensino superior por ser uma área de atuação muito nova”. **Entrevista 02**

Quanto a isso, pode-se dizer que o trabalho do psicólogo em instituições de ensino é marcado por diversos momentos. Inicia-se com um paradigma individualizante fundamentado em uma perspectiva clínica até progredir para uma concepção relacional e um referencial amplo. Entretanto, a consolidação da psicologia escolar e a função do profissional nessa área é foco de reflexões e está em constante processo de construção (Souza, Pires, & Souza, 2018).

Uma entrevista abordou a necessidade de refletir acerca da psicologia escolar na educação básica e no ensino superior a partir das particularidades presentes em cada cenário educacional. Essa entrevista é apresentada logo a seguir:

4) Particularidades da psicologia escolar no ensino superior.

“[...] Outro grande desafio é que a psicologia escolar, no contexto do ensino superior, ela tem suas particularidades quando contraposta ao contexto da educação básica. Então a gente tem um cenário social que é diferente do cenário social da educação básica, com demandas

específicas, enfim, com propostas específicas e aí eu acredito que esse também seja um elemento pelo menos pra se refletir”. **Entrevista 01**

Nesse aspecto, a produção de pesquisas em psicologia escolar e educacional pode contribuir com a formação profissional quando sinaliza em que pontos a atuação do psicólogo na educação superior diferencia-se da educação básica. Conforme enfatizam Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), enquanto esta apresenta um conjunto de pesquisas vasto, aquela é vista como um contexto pouco explorado. Todavia, “falar da atuação do psicólogo no Ensino Superior é bastante complexo; se na Educação Básica já não se tem clareza sobre essa atuação, quando se fala em uma intervenção no Ensino Superior isso fica muito nebuloso” (Zavadski e Facci, 2012, p. 683).

Uma entrevista, destacada abaixo, salienta os desafios que a instituição formadora tem em relação à necessidade de consolidação de bases teóricas na psicologia com conhecimentos e disciplinas na área para orientar a atuação profissional no ensino superior.

5) Ausência de bases sólidas na formação acadêmica para orientar a atuação da psicologia no ensino superior.

“Os desafios para a atuação do psicólogo: primeiro, eu acho que é a formação, eu acho que não existe na formação dele (na formação acadêmica) umas bases muito sólidas que orientem essa atuação de maneira que, a meu juízo, ele faz muito intuitivamente [...]. A falta de uma formação, a falta de disciplina, de uma maneira geral, a falta de um conhecimento sobre a área” **Entrevista 01**

Esse desafio da formação é debatido por Almeida (2011) que se surpreende com a constatação da falta de um embasamento teórico consistente e coerente por parte de muitos profissionais. Com isso, a prática psicológica é feita sem sustentação racional e com nenhuma clareza sobre definição quanto à argumentação conceitual-metodológica. Quanto a isso, Lima

(2015) destaca que o psicólogo necessita revisar de forma contínua sua própria formação em psicologia e seu compromisso profissional ao escolher o campo educacional para atuar. Deve buscar formação teórica consistente que o auxilie na prática. Ter entendimento ampliado sobre a área da educação. Compreender a sociedade capitalista em que os indivíduos estão inseridos e os efeitos do mercado como determinantes para as políticas e os processos educacionais.

Serão discutidos a partir daqui os desafios relacionados à instituição de ensino enquanto campo de atuação. Nesse sentido, quatro entrevistas enfatizam a atuação profissional fundamentada na compreensão acerca das políticas inerentes ao ensino superior e a entrada do estudante nesse contexto.

1) Atuação dos psicólogos na compreensão da realidade educacional como um todo: inclusão das políticas de acesso e de permanência próprias do ensino superior; e o processo de transição do estudante nesse contexto.

“[...] a gente não deixa de observar também conexões entre as políticas de acesso. Essa questão mais coletiva, essa questão mais nessa coletividade de como qualitativamente esse aluno está vindo. Alguns vêm da escola particular, muitos outros da escola pública, entendeu? Como é que está sendo o resultante pra esse aluno em termos de qualidade desse ensino prévio que prepara ele pra encarar o desafio aqui, entende? Às vezes a gente não deixa de observar dificuldades em termos de conteúdo [...] Na hora de acompanhar o conteúdo você vê que tem um desnível ou eles se queixam também da atitude de certos professores, mas não é uma atitude comportamental [...] Também tem que ver num contexto de como está o ritmo da

educação no Brasil. Nas escolas particulares você tem outra gradação, outra atitude [...]” **Entrevista 01**

“[...] as dificuldades socioeconômicas dos alunos. Também as dificuldades que a própria universidade enfrenta em questões de cortes financeiros. Eu penso que isso também influencia bastante na nossa atuação. Isso gera um desconforto para o aluno, gera uma série de empecilhos para o desenvolvimento do aluno [...] Eu penso que perpassa essas questões mais políticas por assim ver que são nosso momento histórico, cultural [...]” **Entrevista 02**

“[...] lidamos com um público de universitários [...] Então, um dos desafios que a gente encontra aí é auxiliar esse jovem no processo de adaptação mesmo desse ensino superior. Eu tive uma aluna, por exemplo, em que ela no seu ensino fundamental e médio, ela nunca tinha feito um seminário, ela disse que nunca teve essa experiência. Então, quando ela chegou ao ensino superior, ela teve muita dificuldade em se adaptar a essa nova metodologia de ensino, que ela não conhecia que ela não tinha habilidade. Então, ela sentia muita ansiedade na hora da apresentação de um seminário e mesmo durante uma prova escrita ela tinha muito medo, muita dificuldade”.

Entrevista 03

“[...] o Programa Nacional de Assistência Estudantil ele é um programa ainda muito novo. Então, o fato dele ser novo acaba que a gente, em alguns momentos, a gente se sente digamos que “perdido” por conta da atuação em si, de como você atuar. A questão da expansão da universidade, das universidades federais, das instituições

federais, ela vem acontecendo de maneira progressiva nos últimos anos e isso acaba que meio que nós somos os precursores, principalmente, na UFPI. Nós estamos sendo os precursores da atuação do psicólogo no ensino superior”. **Entrevista 04**

Diante disso, a democratização da educação superior não se garante apenas com a ampliação do acesso embora seja responsabilidade de todos assumirem o compromisso com a qualidade da educação para que seja possível o desenvolvimento das pessoas, inclusive, debater sobre as atuais políticas educacionais e sua repercussão. A qualidade da educação, a permanência e a conclusão do curso universitário precisam ser pensadas para todos os níveis de ensino e nesses aspectos a assistência estudantil exerce papel importante enquanto política essencial e o psicólogo que nela atua um dos principais atores nesse processo (Oliveira, 2016).

As políticas educacionais materializam-se e de fato acontecem exatamente em meio aos conflitos, esperanças e utopias presentes no ambiente educacional. Desse modo, a escola precisa ser pensada, diante de seus processos diários de produção de relações, com uma visão analítica acerca da apropriação dessas políticas públicas e da maneira como se dá sua transformação em atividade pedagógica, em prática docente e práticas institucionais, conseqüentemente, em prática política (Souza, 2010).

Outra discussão enfatiza que enquanto campo de atuação a instituição de ensino deve compreender o papel do psicólogo nesse contexto. A partir disso, executaria com mais clareza a contratação dos profissionais e a criação dos serviços.

2) Contratação do psicólogo e a criação do serviço para sua atuação sem que haja compreensão e clareza por parte da instituição educacional de ensino sobre o papel a ser desempenhado pelo profissional.

“[...] acho que o grande desafio foi que quando eu entrei. Quando eu fiz o concurso, eu não fiz pra ser um psicólogo educacional. Por quê? Porque dentro da prova do concurso era mais foco organizacional e eles não explicavam isso no edital. Acho que esse foi o primeiro desafio quando eu pensei por que eu me identificava muito com a parte organizacional e eu gosto muito de estudar precarização do trabalho, trabalho, lidar com organização. A área que eu me identificava mais. Só que quando eu fiz a prova tinha muito disso, mas quando eu cheguei pra trabalhar vi que era educação. Sabia que iria estar no contexto da universidade, mas não sabia que iria trabalhar, por exemplo, com a Política de Assistência Estudantil”. **Entrevista 01**

“Eu acho que um dos principais desafios é a falta de delimitação do papel do psicólogo no ensino superior. Eu acho que como não existe uma política institucional, além da que a gente já tem que é muito deficitária no sentido de que ela não delimita ao certo nosso papel. Isso acaba, às vezes, confundindo e ampliando demais ou restringindo demais nossa atuação no ensino superior. Eu acho que esse é um desafio muito grande pra gente. Até aonde o psicólogo escolar ou até aonde o psicólogo, no ensino superior, ele pode ir? Até aonde é o papel dele? Até onde é que ele pode atuar? E, às vezes, a gente faz coisas além da nossa prática e, às vezes, a gente pode fazer alguém por não existir essa delimitação ao certo da definição do papel do psicólogo escolar ou o papel do psicólogo no ensino superior”.

Entrevista 02

Há uma indefinição da área de atuação para psicólogos nos editais dos concursos. Alguns editais evidenciam uma determinada área que não condiz com o campo em que o profissional atuará. O psicólogo pode ao assumir o cargo na instituição, no primeiro momento, sentir-se desconectado com sua identidade profissional perante muitas atribuições a serem desempenhadas e aderir ao que é demandado. Então, depara-se com várias dificuldades no trabalho aliadas às questões que envolvam muitos fatores institucionais e pessoais (Sommer & Bordas, 2018).

Enquanto campo de atuação, a instituição de ensino enfrenta problemas como burocratização, pouca estrutura e falta de apoio entre outras coisas. Isso acarreta dificuldades na atuação dos psicólogos como foi apontado em cinco entrevistas.

3) Condições adversas de trabalho.

“[...] Falta, talvez, apoio, porque existe muita cobrança, mas existe pouca estrutura, estruturação pra gente realizar nosso trabalho. Então, assim, as próprias pessoas que cobram da gente, elas cobram coisas que extrapolam, talvez, nossa área de atuação ou que foge também do nosso campo de atuação de psicólogo”. **Entrevista 01**

“[...] o aparato profissional, no caso, digamos: caso a pessoa vá trabalhar com algum outro tipo de instrumento, de ferramenta, a gente não tem esse tipo de instrumento. Eu já fui atrás de saber e o que me dizem no setor é que não existe uma nomenclatura até pra isso. Pra que seja feito o pedido em nível de UFPI, porque nunca foi pedido antes. Então, tem toda uma burocracia que a gente acaba até desistindo de buscar [...]”. **Entrevista 02**

“[...] falta de estrutura física que, muitas vezes, não atende à questão do sigilo”. **Entrevista 03**

“[...] devido às demandas serem muito grandes e diversificadas. Enfim, eu acho que é outro desafio ele fazer coisas efetivas sendo que são poucos profissionais para uma demanda enorme nas instituições de ensino superior. É isso que eu acho que é o desafio. Ele conseguir formas que atenda de maneira mais ampla a comunidade acadêmica que supere que ultrapasse a questão do atendimento individualizado, psicoterápico, longitudinal”. **Entrevista 04**

“[...] a demanda que acaba que no campus que eu atuo, três mil e poucos alunos, ter um único profissional de psicologia para atender as demandas. Então, acaba que tem muita demanda reprimida que a atuação ela poderia ser mais proveitosa. Digamos assim: se a gente conseguisse atender um maior número de estudantes, mesmo realizando atividades grupais, mesmo realizando palestras, mesmo realizando ações que englobam uma quantidade maior de estudantes, mas ainda assim existe uma demanda reprimida no campus”.

Entrevista 05

Com referencia a esse ponto, psicólogos das secretarias de educação paulistas também relataram, na pesquisa de Souza e colaboradores (2016), que trabalham sob condições adversas, dentre elas: baixa remuneração; burocratização; excesso de trabalho; não possuem plano de carreira; desvio de função; interrupção de trabalhos quando há mudança de gestão e dificuldades de apoio institucional para a realização de formação continuada. Realidade semelhante foi encontrada no estudo de Silva (2018) com profissionais que enfrentam diariamente diversas barreiras, entre elas, equipe mínima, redução de investimentos financeiros, pouca estrutura física etc.

A enorme quantidade de demandas e sua diversidade configura relato em estudos sobre os fatores relacionados ao sucesso acadêmico. É um fator bem expressivo a ser considerado em virtude do número desproporcional de psicólogos para atendê-la. Mostra a difícil tarefa de intervir com eficácia sobre esse fenômeno em virtude da complexidade e natureza diversa das variáveis envolvidas (Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2003). Além disso, o acúmulo de trabalho e o estresse advindo da excessiva quantidade de demandas têm produzido adoecimento dos profissionais e limitado outras possibilidades de atuação (Zapelini, Dias & Silva, 2019).

Observou-se, em três entrevistas, que a instituição de ensino é um campo de atuação em que predomina a visão do trabalho clínico por parte do psicólogo. Tal perspectiva dificulta ou reduz a atuação desse profissional a essa área em detrimento de outras muitas vezes.

4) A representação social do psicólogo no modelo clínico dificulta o desenvolvimento de outras modalidades de atuação.

“[...] a representação social do modelo clínico [...]. A representação social dele que está muito associada à questão clínica, à questão do atendimento individualizado e à dificuldade dele ultrapassar isso e fazer outras modalidades de atendimento. Eu acho que é um desafio pra ele tentar romper esse paradigma do atendimento individual, longitudinal, psicoterápico [...]” **Entrevista 01**

“[...] o próprio entendimento dos professores sobre a nossa atuação enquanto psicólogos escolares do ensino superior. Alguns, às vezes, não entendem, às vezes, utiliza algum nome pejorativo como eu já fui abordada, tipo: - ah “cê” vai atender aqueles seus doidinhos. Então, eles não entendem nossa atuação lá. Talvez, eles confundam, às vezes,

nosso papel com o psicólogo clínico ou com o psiquiatra no atendimento desses jovens”. **Entrevista 02**

“[...] é o foco clínico, às vezes, que a gestão tem da psicologia dentro da universidade de ter que se dividir nessa parte clínica e essa parte educacional. Não que a clínica ela esteja separada, a questão da escuta, enfim, ela está presente na psicologia educacional dentro da universidade, mas, assim, existe muito uma cobrança da clínica ao invés de expandir as ações. Inclusive, é um desafio pra conversar com os outros colegas na tentativa de buscar expandir as ações sem focar na clínica”. **Entrevista 03**

A representação social do modelo clínico é muito presente entre os educadores. Os psicólogos consideram-na como uma questão a ser superada para que práticas críticas que incluam os aspectos históricos e sociais possam ser efetivadas (Souza *et al*, 2016). Conquanto desconstruir essa representação implique em vários “tensionamentos” e gere incompreensões sobre o fazer psicológico na escola (Ribeiro, Agustini, & Johann, 2018). Nesse sentido, Marinho-Araújo (2009) aponta que o psicólogo escolar pode mediar processos de conscientização no contexto educacional conforme a literatura da área mostra. Isso envolve uma mudança no modelo de intervenção e de pesquisa. Faz-se necessário mudar o centro da atenção do indivíduo para o coletivo da instituição e de seus processos, dos programas, dos sistemas e da inclusão das políticas de gestão e de avaliação.

Como afirma Lima (2015), a investigação dos fenômenos escolares integrada ao conjunto de ações desenvolvidas com todos os agentes que compõem o processo educativo objetivam avanços coletivos e reflexões sobre as posturas e práticas no sentido de romper com tentativas de estabelecer adequações institucionais com fins adaptativos para o sujeito. Essas adaptações sempre contribuíram com a manutenção da desigualdade social.

Desmistificar o psicólogo enquanto clínico na escola pode não depender apenas do profissional, porém é importante que se inicie pela própria concepção de psicologia escolar adotada pelo psicólogo como o primeiro passo para a construção e consolidação de uma psicologia escolar crítica (Costa & Junior, 2019). Da mesma forma, Sommer e Bordas (2018) percebem que é institucional essa concepção em relação ao fazer do psicólogo. Por esse motivo, a compreensão dos demais servidores acerca do desempenho do psicólogo como clínico faz com que estes atribuam ao profissional a função de motivar, corrigir o aluno considerado “problema”.

Dessa maneira, posturas educacionais não podem ficar alicerçadas na clínica psicológica. É preciso repensar a atuação do psicólogo no contexto educacional. Ações criativas e sociais reforçam o compromisso com o trabalho inovador, crítico, político e ético. Da mesma forma, a atuação profissional também deve expressar compromisso com as transformações próprias da educação brasileira uma vez que otimizam os processos educativos e favorecem o desenvolvimento de docentes e discentes no que se referem as suas subjetividades (Ferreira, Albuquerque, & Costa, 2019).

Uma das entrevistas abordou acerca da instituição de ensino como um campo de atuação no qual o “fazer” do psicólogo pode gerar adoecimento profissional.

5) O exercício da profissão de psicólogo pode afetar seu bem-estar.

“[...] o desafio da própria prática diária de lidar com o sofrimento do outro, eu acredito que seja um desafio. Não só pra mim, mas pra outros colegas, porque a gente precisa também. A gente, como alguns autores costumam dizer, nós somos nosso próprio instrumento de trabalho. Então, é um desafio pra gente estar bem psicologicamente pra ajudar aquele indivíduo que chega ali, às vezes, em sofrimento, em dificuldades escolares e emocionais também [...]” **Entrevista 01**

Em relação a isso, Neves e Alves (2017) enfatizam que o trabalho constitui fonte de sofrimento e adoecimento. Isso depende da maneira como interferem alguns fatores como, por exemplo, a organização do trabalho, as condições do trabalho e as relações socioprofissionais inerentes a sua subjetividade. Nessa lógica, destaca-se a realidade encontrada em muitos *campi* das instituições federais de ensino superior em que há apenas um psicólogo para desenvolver ações em diferentes áreas da psicologia. Diante disso, muitas vezes torna-se o único responsável, nessa área, por responder aos anseios dos outros profissionais e da instituição referentes ao seu “fazer” ainda muito relacionado ao modelo clínico (Medeiros, 2017).

Logo, a atuação do psicólogo no ensino superior é complexa em virtude da diversidade de situações que emergem e lhe impõem medidas e posicionamentos nesse contexto. O profissional precisa aprender, gradualmente e de forma constante, a compreender e saber impor limites de sua prática. Essa imposição de limites deve ser feita para si mesmo e para a instituição em que haja consciência para não assumir o papel de “resolvidor” de tudo (Oliveira, 2016).

Apresenta-se uma entrevista que trata do desafio do trabalho multiprofissional a ser realizado em equipe no ensino superior dentro do universo que caracteriza a instituição de ensino enquanto campo de atuação.

6) Trabalho multiprofissional e em equipe.

“[...] um dos maiores desafios seria o trabalho em equipe. Você lida com pessoas que têm conhecimentos diferentes e tratar mesmo com essa equipe que é multiprofissional que várias disciplinas que exigem muito diálogo entre os profissionais”. **Entrevista 01**

De fato, a integração de uma equipe multiprofissional está alicerçada na constatação de questões que sejam comuns a todos para apresentar soluções em que se considerem as

diversas áreas de atuação e campos de conhecimentos, em que se propagam olhares aos fenômenos educativos (Souza, Pires, & Souza, 2018).

Assim, os elementos voltados para o planejamento conjunto, a organização e distribuição adequada do trabalho, a articulação das ações constituem as equipes multiprofissionais. Essas devem buscar o melhor de cada profissional dentro das especificidades de sua formação e das competências da sua área de atuação e, diante disso, buscar evitar superposições desnecessárias. Esses elementos caracterizam o trabalho da equipe na condição de equipe multiprofissional (Martinez, 2010).

O estudo de Feitosa (2016) destacou a atuação profissional em equipe, direcionadas para as temáticas referentes ao cotidiano acadêmico, como prerrogativa do serviço de psicologia. O aprendizado de trabalho em equipes multiprofissionais e a criação de práticas coletivas de planejamento e ação devem ser gerados a partir da leitura institucional que inclui a apreensão do objeto de trabalho como algo coletivo (Souza, 1996).

A psicologia escolar é compreendida como uma especialidade que dá suporte aos professores, aos alunos e às instituições escolares nas questões sobre o desenvolvimento humano, seus problemas e estratégias de intervenção Guzzo (2007). No que diz respeito à formação, ainda se tem muito a fazer a partir das disciplinas e estágios para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para promoverem a mudança e buscarem um trabalho de integração com outros profissionais da educação (Witter, 2007).

Duas entrevistas abaixo sinalizam a necessidade da instituição de ensino enquanto campo de atuação na oferta de treinamentos e de capacitações para os profissionais. A busca por unidade parte do esclarecimento das necessidades institucionais e do trabalho a ser desempenhado por eles. Devem-se considerar as particularidades de cada contexto onde atuam os psicólogos na instituição.

7) Treinamentos e capacitações para os profissionais.

“[...] A falta de treinamento, de capacitação específica para nossa área, que eu acho que se ocorresse eu acho que seria muito bom a gente ter esse referencial, ter uma capacitação, passar por treinamentos que não aconteceram. Aconteceram momentos de trocas nas equipes dos demais *campi*, mas não aconteceu de fato um treinamento em si até o momento”. **Entrevista 01**

“[...] eu acho que acaba que sendo um desafio. Acho que os psicólogos da universidade em si eu acho que nós poderíamos nos articular para que nós pudéssemos atuar de uma maneira mais [...] Digamos que ter um planejamento único. Lógico que existem muitas coisas que acontecem e que cada campus tem suas particularidades, tem suas peculiaridades, mas eu acho que poderiam [...] Todos os *campi* da universidade poderiam ter, no que diz respeito à atuação do psicólogo, poderia ter certa unidade, digamos assim, de atuação. E eu não consigo perceber isso na universidade”. **Entrevista 02**

Oliveira (2016) ressalta a importância da formação continuada e da organização em equipes como forma de possibilitar discussões, além de trocas de experiências com os demais profissionais. Entretanto, a autora enfatiza a necessidade do psicólogo ser ativo e criativo e saiba administrar as demandas que surgem de forma consciente. O profissional precisa buscar por alternativas e criar novas possibilidades de ação. O seu “fazer” deve ser dinâmico no sentido de inventar e reinventar sempre, porém apoiado pelo coletivo.

O psicólogo precisa de subsídios teórico-metodológicos para que possa compreender e intervir sobre as demandas específicas do ensino superior (Silva, 2016). A necessidade por qualificação e treinamento não é uma realidade apenas dos participantes desta pesquisa.

Psicólogos escolares do Instituto Federal do Maranhão - IFMA também anseiam por isso (Ferreira, Oliveira & Lima, 2018).

Diante da falta de recursos, ocorrem práticas nas quais se escondem angústias de profissionais que precisam enfrentar os problemas e contradições sociais inerentes à produção do fracasso escolar. Isso resulta também de políticas públicas inadequadas e da realidade cotidiana de instituições públicas educacionais que lidam com problemas referentes à carência de profissionais, sobrecarga de trabalho, falta de programas de capacitação e baixo investimento na formação docente. Todo esse conjunto compromete o entusiasmo dos agentes no âmbito educacional e deixa-os vulneráveis às explicações equivocadas como forma de minimizar o sentimento de impotência para desenvolver seu trabalho (Matioli & Santarosa, 2019).

A presente análise apontou uma diversidade de desafios para o psicólogo atuar no ensino superior. As superações praticamente perpassam o campo da formação e consequentemente da atuação. Superá-los requer um esforço conjunto das partes envolvidas. Logo então, o profissional busca conhecimentos sobre a área na qual atua e as possíveis práticas a serem desenvolvidas. Da mesma forma, a instituição, que lhe oferece formação na área da psicologia, não conseguiu oferecer ao profissional, ainda, um currículo que o atenda diante do exercício de sua profissão e em relação às demandas. Conquanto se configure como um campo de trabalho para esse profissional. Na educação superior, não só esses aspectos citados anteriormente devem ser considerados, mas outras discussões são importantes para a compreensão acerca do atendimento à queixa escolar pelo psicólogo.

5.3.2 Compreensão acerca da queixa escolar do Ensino Superior

Os participantes revelaram as concepções que têm sobre a queixa escolar do ensino superior nas entrevistas. Assim, as diferentes e diversas visões dos profissionais acerca desse fenômeno tornaram-se claras. As respostas apresentam-se com o nome de “entrevista” e recebem numerações para mostrar as diferenças de entendimento acerca desse fenômeno. Houve a identificação de nove concepções no presente estudo.

A primeira delas compreende a queixa escolar como algo amplo e não relacionada às questões escolares apenas. É um fenômeno que está para além daquilo que é somente acadêmico, como mostra a entrevista abaixo:

“[...] compreendo a queixa escolar como algo que é mais amplo do que aquilo que ele me traz. Pode ser algo que a gente vai descobrindo no pouco tempo que a gente tem e algo que se amplia à medida que a gente vai conversando sobre ele e que por isso não está só relacionada às questões escolares. Talvez, seja nesse momento que a gente descobre algumas [...] que nós e o nosso aluno [...], o aluno que a gente atende, a gente descobre muitas coisas que vão além daquilo que é somente acadêmico. Eu acho que é isso”. **Entrevista 01**

Um participante compreende a queixa escolar como algo multifatorial na qual alguma coisa impede ou dificulta o processo de aprendizagem do sujeito conforme se apresenta na entrevista abaixo:

“Ela é multifatorial, mas ela está ancorada, é difícil falar assim, porque assim são vários exemplos que a gente tem de cada pessoa traz um tipo de dificuldade, mas geralmente é assim: algo está acontecendo que atrapalha essa pessoa de estudar, de capturar, de

compreender, de fazer o curso no dia a dia. Algo vem e está atrapalhando essa pessoa de dar uma continuidade, uma normalidade no seu aprendizado. Então, como aqui é um atendimento psicológico, as pessoas buscam justamente por que elas sentem que tem alguma coisa estranha com elas ou há um fato acontecendo que dificulta a aquisição, o processo de aprendizagem delas aqui”. **Entrevista 02**

Um participante compreende a queixa escolar como um fenômeno multideterminado e influenciado por contextos complexos como mostra a entrevista a seguir:

“Olha, eu entendo a queixa escolar como multideterminada. A gente vive um contexto de vida muito complexo. A gente vivencia mudanças também no ensino superior, no acesso ao ensino superior. Eu creio que tudo isso tem sim influenciado a queixa escolar. Questões familiares, a gente vê muito no dia a dia no trato com os estudantes que influenciam o desempenho, influenciam o comportamento deles, o desenvolvimento em geral do estudante. Eu vejo como algo complexo. Eu vejo como algo que é multideterminado que variáveis (muitas variáveis aí) influenciam na queixa [...]”.

Entrevista 03

De outra maneira, um dos participantes compreende a queixa escolar como demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem que pode sofrer interferência de problemas pessoais e afetar o desempenho acadêmico do indivíduo diante disso. Essa compreensão segue abaixo:

“São demandas que chegam e que necessitam de um atendimento, que necessitam de uma solução. [...] Demandas que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Situações relacionadas aos

problemas mesmo do cotidiano que, muitas vezes, não, necessariamente, nem seja, nem é um problema escolar. Eu acho que isso engloba, também, no meu entendimento, eu consigo perceber dessa forma, mas que, por exemplo, o aluno passa por um problema pessoal e isso acaba tendo reflexo no desempenho dele acadêmico, no desempenho dele escolar”. **Entrevista 04**

Identificou-se uma compreensão acerca da queixa escolar como um fenômeno que se apresenta de forma diferente em cada nível de ensino, como pode ser conferida a seguir:

“[...] quando entrei aqui no trabalho e vi que era psicologia educacional eu tinha muito as noções da queixa escolar dentro do ensino básico, ensino fundamental, ensino médio, dentro do contexto escola que aí comparado com a universidade acho que se modifica bastante. Acho que se modifica, porque entram outras variáveis que não estão presentes dentro da escola (que eu falo escola no sentido tradicional, colégio etc.). E assim, a queixa escolar que aparece aqui dentro [...] do serviço de psicologia vai desde conflitos que eu acho que tem essa conversa com a escola que é, por exemplo, do fracasso, do insucesso dentro do percurso do curso da graduação, principalmente, da graduação, mas existem queixas como, por exemplo, questões de transtornos. Questões que passam pela via socioeconômica e essa socioeconômica entra o preconceito das mais diversas formas que eu imaginava que apareceria. Então, eu compreendo, acho que diferente e mais ampla. E novas questões que, talvez, no ambiente escolar não são tão trabalhadas e se são trabalhadas, são trabalhadas de outra forma. [...] A dificuldade de

elaborar essa queixa é por que dentro da escola ainda existe aquela coisa do senso da comunidade, de chamar os pais, enfim. Dentro da universidade não. Minha relação é direta com o aluno, principalmente, o aluno da graduação e se surge algum problema, muitas vezes, é um problema, conflito familiar que já está instalado ali. E como resolvem essas questões?”. **Entrevista 05**

A queixa escolar perpassa por diferenciações entre queixas atribuídas às questões escolares e queixas referentes às demandas clínicas. Segue adiante a entrevista que mostra essa compreensão:

“Eu vejo que é uma queixa pertinente. Têm muitos alunos com queixas realmente escolares, mas é o que chega a menos quantidade pra gente. Talvez seja o que a gente menos atende, realmente, sejam queixas escolares. A gente recebe muita demanda clínica. Queixa clínica e pouquíssimas queixas escolares, mas que a gente vê que existe uma necessidade muito grande e cada vez mais [...] Até pelo perfil dos nossos alunos, de como a gente está recebendo esses alunos, cada vez mais novos, cada vez menos experientes, com muitas dificuldades, sem base. Então, eles têm dificuldades de atenção, dificuldade de aprendizagem. Muitos alunos com problemas mesmo de TDAH, dislexia. Só que eles não chegam lá pra resolver isso, não chegam lá com essa queixa, muito raro. Chegam com outras queixas que a gente acaba chegando numa queixa escolar. Às vezes a queixa escolar ela vem como consequência e não como a causa da procura do atendimento, entende?”. **Entrevista 06**

A queixa escolar relaciona-se aos problemas de aprendizagem de uma maneira geral, como pode ser visto na entrevista apresentada a seguir:

“As queixas que chegam até aqui, geralmente, são algumas queixas relacionadas à aprendizagem, mas eu verifico problemas psiquiátricos mesmo chegando até aqui (transtorno bipolar, depressão). Enfim, mas, de uma maneira geral, eu diria que seria uma falta de perspectiva desses estudantes. Acho que medo do futuro. Eu acho que configuraria como se fosse ansiedade. Então, as principais queixas que chegam aqui estão relacionadas ao sentimento de vazio, à falta de perspectiva futura. Relacionada à aprendizagem, de uma maneira geral, chegam, mas não é tão específico. Chega aqui, principalmente, problema de relacionamento. Outra queixa que chega muito aqui é: tá achando a universidade muito pesada; muito puxada; a questão de cumprir horários; cumprir compromissos; muito trabalho pra fazer. Uma queixa que chega aqui, de maneira muito constante aqui [...] Aqui é muito diversificado, mas as principais queixas relacionadas a estudantes que chegam aqui, pelo menos que eu estou pensando agora, são essas. Relacionadas, diretamente, aos problemas de aprendizagem chega, mas não é uma coisa muito marcante, característica. Essa questão do vazio existencial, do medo do futuro, de não conseguir se adaptar, de reclamar das atividades acadêmicas, assim. Mas no sentido mais de “não que eu não estou conseguindo estudar, mas que é muita coisa; eu não estou conseguindo cumprir o horário dos trabalhos; entregar os trabalhos no horário”, isso chega. Isso é uma coisa um pouco mais marcante”. **Entrevista 07**

A queixa escolar refere-se às dificuldades de aprendizagem que os estudantes têm no âmbito da educação superior. Segue adiante a entrevista que mostra essa concepção sobre esse fenômeno por um dos participantes:

“[...] entendo como algo bem específico mesmo, claro, do ensino superior. São queixas relacionadas às dificuldades de aprendizagem que esses estudantes têm no âmbito da educação superior [...] As queixas escolares, no geral, elas estão muito relacionadas à ansiedade que vem, digamos, a atrapalhar o aprendizado do aluno ou o desenvolvimento dele da melhor forma possível no ensino superior. [...] As dificuldades que eles têm, por exemplo, [...] na escrita de uma prova, em responder as questões. As dificuldades mesmo acadêmicas [...] Questões relacionadas, também, aos adoecimentos mentais, como a própria depressão. Ela, muitas vezes, é um impeditivo para o aluno se desenvolver, plenamente, no ensino superior. As dificuldades de relacionamento do aluno com o professor, muitas vezes, em sala de aula [...] A gente tem que levar em consideração todo esse contexto do aluno. Contexto social em que ele vive pra entender se essa queixa escolar, às vezes, é algo [...] É uma dificuldade do aluno ou se é uma dificuldade ali do meio acadêmico. Então, é todo um contexto que a gente tem que levar em consideração para entender a queixa escolar de cada um dos alunos. Queixas escolares são, no meu entendimento, são as demandas relacionadas às dificuldades que o aluno tem no âmbito escolar, no caso, no ensino superior”. **Entrevista 08**

A queixa escolar advém do processo educacional e não se limita aos aspectos individuais. Essa concepção pode ser conferida na entrevista de um dos participantes logo abaixo:

“A queixa é aquilo que emerge do encontro do aprendiz com o processo educacional. Então, eu entendo a queixa escolar, no contexto do ensino superior, como as dificuldades que surgem nesse processo e essas dificuldades elas não estão limitadas ao âmbito do indivíduo. Então, elas têm um caráter interrelacional, intersubjetivo, institucional. Elas também são produzidas institucionalmente, mas são os impasses, as dificuldades que emergem desse encontro aluno com o processo educacional, com a prática educativa, com as práticas institucionais”. **Entrevista 09**

Dessa forma, discutir a compreensão sobre a queixa escolar do ensino superior perpassa também por esclarecimento sobre o processo educativo que acontece dentro de uma instituição de ensino. Marinho-Araújo (2009) entende esse fenômeno a partir de sua dimensão sociopolítica, econômica, ética e cultural; e não sob a ótica do ensino e da aprendizagem de conhecimentos somente. Essas dimensões constituem a função social das instituições responsáveis pela educação superior em sua abrangência às quais abrigam inúmeras forças para enfrentar suas próprias contradições. Tais impasses e dinamismo afetam os processos formativos e as subjetividades.

Nessa lógica, a equipe multidisciplinar deve ter seu trabalho guiado “pela visão que considera os múltiplos fatores envolvidos para a produção do fracasso escolar não responsabilizando o estudante pelo insucesso, mas abrangendo na análise todo o sistema educativo e sociopolítico” (Matioli & Santarosa, 2019, p. 65).

Diante disso, Souza (1996) investigou a formação do psicólogo para atender a queixa escolar e os resultados encontrados mostraram saberes e práticas hegemônicas que contribuíram para uma atuação pouco implicada com a dimensão social, política, histórica e cultural das questões que permeiam o ambiente escolar. Trata-se de um modelo clínico psicologizante e patologizante das dificuldades apresentadas pelas crianças na escola, historicamente, presente na atuação do psicólogo e na formação prática dos estudantes de psicologia dentro das clínicas-escola.

Então, uma visão crítica dessa postura analisa tais dificuldades do ponto de vista da dinâmica de funcionamento escolar nos quais estão presentes fatores que também contribuem para a produção da queixa escolar. Isso confronta a visão hegemônica de uma prática que procura as causas das dificuldades de ordem intelectual e afetiva nas crianças e em suas famílias. Nesse cenário, os encaminhamentos feitos por especialistas para atendimento psicoterápico assumem o protagonismo e confirmam a responsabilidade dos sujeitos por suas dificuldades escolares (Souza, 2007).

Souza (2009) revela alguns pontos como fundamentais para construir uma práxis psicológica frente à queixa escolar. Segundo essa autora, deve ser fundamental: a demanda escolar/educacional como ponto de partida de uma ação na escola/instituição educativa que precisa ser compartilhada; o trabalho participativo com todos os setores do processo educativo; o fortalecimento do trabalho do professor/educador; a análise coletiva dos diferentes discursos presentes na escola/instituição educativa e nos processos escolares/educacionais em busca do enfrentamento dos desafios produzidos pela demanda escolar/educativa.

A compreensão dos participantes desse estudo acerca da queixa escolar mostrou diversidade como pode ser vista perante várias concepções apresentadas por eles sobre esse fenômeno. Da mesma forma, evidenciou abrangência no sentido de olhar para as demandas

escolares não apenas na perspectiva do indivíduo ou de sua família, embora isso fosse encontrado nas entrevistas em alguns momentos. Todavia, tem-se uma visão da queixa escolar produzida nas relações entre o indivíduo e o processo de ensino-aprendizagem que se insere em um contexto educacional influenciado por diversos fatores. Logo então, as particularidades do ensino superior contribuem para a produção de uma queixa escolar específica desse contexto.

Dessa forma, esta análise apontou uma compreensão crítica dos participantes sobre a queixa escolar por considerá-la relacionada ao processo de escolarização que envolve não apenas o estudante, mas vários atores e elementos. Nesse aspecto, a queixa escolar apresentou-se como um fenômeno amplo, multideterminado e multifatorial. Superou compreensões marcadas por uma perspectiva individualizante caracterizada por entender que a queixa escolar advém de problemas familiares, condições emocionais ou socioeconômicas do sujeito; ou demandas escolares compreendidas por meio da culpabilização do indivíduo pela sua não aprendizagem ou pelas dificuldades que enfrenta nesse processo.

A compreensão da queixa escolar, entre os participantes, revelou-se abrangente e crítica ao conceberem a produção desse fenômeno relacionado ao processo educacional como um todo. Nesse caso, a queixa escolar torna-se um fenômeno cuja produção ocorre de forma diferente em cada contexto de ensino. Logo, possui especificidades no ensino superior que a tornam própria desse contexto.

Portanto, a maneira como o psicólogo concebe a queixa escolar interfere na sua atuação profissional e no atendimento na instituição de ensino. Assim, essa discussão é importante e será apresentada a seguir.

5.3.3 Atendimento às queixas escolares dos universitários pelo psicólogo no contexto da UFPI

As respostas obtidas nas entrevistas revelaram que 66,66 % dos participantes afirmam utilizar-se de uma abordagem teórica e 33,33 % utilizam uma orientação teórica matriz e/ou outras concepções. A Terapia Cognitiva Comportamental (66,66%) foi a concepção teórica mais citada pelos participantes, seguida pela Análise do Comportamento (11,11%), Psicologia Junguiana (11,11%) e Psicanálise (11,11%).

Esta análise evidenciou formas do psicólogo da UFPI atender à queixa escolar do universitário. Os profissionais desenvolvem práticas de atendimento consideradas tradicionais e emergentes nesse cenário. Logo, algumas intervenções apresentam foco de atendimento no estudante (55,55%) e outras envolvem ações coletivas e institucionais (44,44%) com a participação dos demais atores da comunidade acadêmica. Essas informações estão na tabela 09 que mostra extratos das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo.

Tabela 09
Atendimento à queixa escolar pelo psicólogo da UFPI.

Entrevista	Extrato da Entrevista
Entrevista 01	“esse atendimento ele varia, como não caracteriza um atendimento clínico e como meu público é variado”.
Entrevista 02	“a abordagem é aconselhamento [...] Não é uma coisa clínica de desmiuçar, de esfarelar, de espezinhar”.
Entrevista 03	“aconselhamento psicológico, orientação de caráter mais psicopedagógico, [...] em parceria com o serviço pedagógico, ações preventivas, projeto, trabalho [...] em grupo [...] palestras, oficinas”.
Entrevista 04	“através de professores, através da coordenação e busca [...] dos outros serviços [...], como o serviço social e o serviço pedagógico [...] encaminha para o Núcleo de Acessibilidade [...] faz encaminhamentos para médicos, [...] procura fazer a conexão com a rede de apoio [...] questão médica, questão psicopedagógica, questão [...] social mesmo, socioeconômica”.
Entrevista 05	“supervisão de campo, atendimento de urgência, [...] escuta qualificada, fazendo essa pontuação que funciona como plantão”.
Entrevista 06	“escuta, o acolhimento [...] encaminhamento [...] articulação, interlocução com o professor, com o supervisor, com outros profissionais do convívio do aluno”.
Entrevista 07	“modalidade do aconselhamento individual e também a modalidade do aconselhamento em grupo”.
Entrevista 08	“aconselhamento psicológico [...] encaminhamento para rede

Entrevista 09	socioassistencial do município, para rede particular [...] encaminhamento também para os profissionais da equipe, como assistente social, pedagogo [...] intervenções com grupos [...] palestras [...] projetos” “aconselhamento psicológico e a psicoterapia breve [...] palestra, grupos e alguns programas”.
---------------	--

Diante disso, as formas tradicionais de atender, com foco no estudante, referem-se ao plantão psicológico, aconselhamento psicológico e psicoterapia breve. Essas práticas culminam, muitas vezes, em encaminhamentos para setores internos à UFPI e serviços externos à instituição. No entanto, os participantes relataram ter dificuldades em relação a outras formas de atuar para atender às queixas escolares embora desenvolvam algumas práticas de atuação consideradas emergentes como, por exemplo: fazer articulações com a comunidade acadêmica, participar de projetos e programas ou desenvolvê-los, realizar palestras e trabalhar com grupos.

As formas de atuação tradicionais (com história mais consolidada) e as emergentes (com configuração mais recente) coexistem e assumem caráter de inter-relação e de interdependências diversas entre si. Mesmo que algumas formas sejam mais abrangentes, complexas e potencialmente mais efetivas, ainda assim, todas as formas de atuação do psicólogo têm sua importância e devido espaço no contexto escolar. Logo, as mudanças qualitativas positivas que acontecem também nas práticas tradicionais desenvolvidas por psicólogos no contexto educacional devem ser consideradas (Martinez, 2010).

Sobre as práticas individualizantes ou coletivas, Lima (2015) ressalta que trabalhar com grupos no ambiente escolar não quer dizer, necessariamente, que se trabalha a coletividade; e nem sempre trabalhar com indivíduos é sinônimo de adotar posturas individualizantes. Contudo, partir de uma visão dialética como o modo para entender a relação indivíduo-coletividade é que vai esclarecer tais equívocos.

Entretanto, Marinho-Araújo (2009), ao investigar estudos que apontam uma atuação sistematizada da psicologia escolar no ensino superior, observa que o foco atual de pesquisas

e práticas da área ainda privilegia a ênfase no aluno agora na academia tal como ocorreu há mais de 50 anos na escola. Essa visão que individualiza e fragmenta um imenso processo intersubjetivo e sociopolítico constitui, de fato, o cenário de intervenção para o psicólogo escolar nesse campo.

Diante disso, mudar paradigma configura um olhar diferenciado para uma situação em sua totalidade, para seus determinantes e suas formas de intervenção. A psicologia escolar precisa preparar o profissional para entender a dimensão social e política que envolva o sistema educacional para que seja possível estudar o sucesso acadêmico. A partir disso, possa incentivá-lo em salas de aula com o desenvolvimento de programas de prevenção e avaliação dos impactos pelo psicólogo em detrimento de estratégias de atendimento individualizado que se ocupa de casos vistos como desviantes. O investimento de esforços e recursos para atender indivíduos deixa grupos sem a devida atenção. O psicólogo precisa desenvolver competências para solucionar problemas muito mais do que realizar encaminhamentos para que outros busquem a resolutividade (Guzzo, 2007).

A análise de alguns trabalhos, realizada por Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), aponta a presença da psicologia escolar nas instituições de ensino superior como um fato tradicional. Habitualmente, está ligada ao Serviço de Atendimento ao Universitário (SAU) e é caracterizada pela realização de intervenções clássicas direcionadas para a orientação e o atendimento de questões individuais localizadas no próprio universitário. Tais investigações são marcadas pela priorização de aspectos relativos ao desempenho acadêmico. Nessa perspectiva, não se costuma desenvolver pesquisas sobre as variáveis institucionais, culturais, sociais, políticas e econômicas que perpassam a vivência dos estudantes e os processos de formação profissional.

Essa análise possibilitou entender que adotar estratégias de intervenção coletiva às quais se apresentam propostas institucionais de caráter preventivo, com a inclusão de

gestores, docentes, técnicos e estudantes, evidencia uma mudança significativa de paradigma que norteia a prática psicológica nas instituições de ensino superior. O foco remediativo e curativo deixam de ser prioridade. Há reorganização das práticas que antes buscavam somente tratar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Agora, dão espaço às práticas voltadas ao desenvolvimento integral dos discentes. A atuação centrada no coletivo e na instituição, e não apenas no aluno, configura essa mudança de paradigma.

Adotar práticas essencialmente centradas no estudante faz parte de uma realidade nacional e internacional conforme apontam alguns estudos sobre os Serviços de Apoio Psicológico nas universidades (Marinho-Araújo, & Bisinoto, 2011). Nesse aspecto, o estudo realizado por Souza (2010) constatou, na literatura, a necessidade de dispor de outras modalidades de atuação. Essas devem ser capazes de articular os aspectos sociais, históricos e institucionais aos quais as queixas escolares estão relacionadas e adotar uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional.

O atendimento às queixas escolares, observado nessa análise, revela o histórico de práticas hegemônicas bastante conhecidas na educação básica. Muitas delas se repetem no ensino superior. Entretanto, o desenvolvimento de práticas ampliadas para o contexto institucional configura uma perspectiva crítica de atuação dos psicólogos na UFPI.

Dessa forma, essa pesquisa identificou uma abordagem crítica sobre a atuação do psicólogo na UFPI ao tornar clara a existência de ações às quais ocorrem em nível institucional. Para tanto, é essencial que o profissional possua algumas características e adquira habilidades e conhecimentos para atuar sobre a realidade em que trabalha. Apenas reproduzir práticas sem que haja entendimento crítico sobre elas não é um recurso eficaz. Quanto a essa discussão, a seção seguinte trará algumas contribuições importantes.

5.3.4 Características, habilidades e conhecimentos considerados necessários ao psicólogo que pretende atuar no Ensino Superior no atendimento às queixas escolares

Todo contexto de atuação exige do psicólogo que tenha características, habilidades e conhecimentos que o habilitem a intervir. A educação superior, cenário deste estudo, possui particularidades, porém apresenta aspectos semelhantes aos outros espaços educacionais.

Esta análise revelou grande diversidade de respostas entre os participantes que variaram desde exigências de atributos pessoais/comportamentais até profissionais/formativos. A tabela 10 mostra as características do psicólogo necessárias para atender às queixas escolares do ensino superior conforme entrevistas com os participantes.

Tabela 10
Características necessárias para o psicólogo atuar no Ensino Superior.

Entrevista	Características
Entrevista 01	Empatia; Saber escutar; Saber o momento certo de falar.
Entrevista 02	Interesse de conhecer a realidade onde ele está inserido; Humanidade; Ter um arcabouço teórico e estar atualizado.
Entrevista 03	Trabalhar com equipes multiprofissionais.
Entrevista 04	Identificação com o público e com o próprio ambiente acadêmico.
Entrevista 05	Formação diversificada para lidar com demandas complexas e bem diversificadas; Suportar demandas grandes, porque são muitas demandas diferenciadas; Interagir bem e falar a linguagem dos alunos, de transitar nesse universo dos jovens; Transitar com outros profissionais (professores e técnicos); Não absorver todas as demandas nos quais ele é referência na instituição.
Entrevista 06	Disciplina; Rigor ético.
Entrevista 07	Bem estar emocional para lidar com as demandas no contexto da educação superior; Empatia; Ter cabeça mais aberta para a multiplicidade de situações e dilemas; Liderança para atuar nas intervenções junto a grupos; Ter noção de docência; Ser um educador.
Entrevista 08	Precisa estar disposto, estar aberto a conhecer muitas coisas e muitas áreas; Comportamento para resolver problemas e conflitos; Comportamento ético; Comportamento disponível; Comportamento ético-sigiloso; Comportamento disponível para ser mais empático.
Entrevista 09	Fazer terapia e buscar supervisão; Aprender sobre outros conhecimentos que não são da psicologia; Precisa conhecer o funcionamento dos cursos; Precisa conhecer como funciona a própria instituição.

Dessa maneira, Gebrim (2014) destaca algumas características que são necessárias em contextos de trabalho interdisciplinar: a compreensão de várias linguagens existentes no grupo faz-se importante já que os profissionais são sempre convocados para o diálogo e o desenvolvimento de projetos com profissionais de outras áreas de formação; as exigências para os profissionais atuarem nos serviços aumentam a cada dia e para exercer o trabalho não é suficiente apenas possuir competências técnicas; é preciso disposição para buscar atualização contínua e fazer leituras que contemplem outras áreas para além da psicologia. Para Gomes (2007) o ponto de referência que distingue o psicólogo escolar de outras especialidades é o papel de agente diretamente envolvido com a educação.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) encontraram uma realidade em seu estudo que retratava o trabalho de psicólogos em Serviços de Psicologia das instituições. Revelam ser indispensável, por parte desse profissional, o exercício da interdisciplinaridade na atuação com profissionais de outras áreas do conhecimento, em virtude dos serviços mantidos pelas instituições de ensino superior não serem exclusivamente de apoio psicológico, mas sim configurarem serviços multidisciplinares.

Do mesmo modo, a atuação do psicólogo na educação superior exige algumas habilidades às quais podem ser observadas na tabela 11.

Tabela 11
Habilidades do psicólogo para atuar no Ensino Superior.

Habilidades	F
Habilidades pessoais	88,88%
Visão de trabalho institucional	44,44%
Trabalhar com grupos	22,22%
Profissional flexível e aberto	22,22%
Perfil para desenvolver trabalhos preventivos	22,22%
Profissional que busque formação contínua	11,11%

As entrevistas apontaram algumas habilidades necessárias para essa atuação conforme mostra a tabela 11. Essas perpassam o campo das habilidades pessoais (88,88%), visão de trabalho institucional (44,44%), trabalhar com grupos (22,22%), profissional flexível e aberto

(22,22%), perfil para desenvolver trabalhos preventivos (22,22%), profissional que busque formação contínua (11,11%).

Sommer e Bordas (2018) enfatizam o fato da diversidade social, em relação ao gênero, à religião, às etnias, às culturas e à acessibilidade, exigir das instituições mais conhecimentos e habilidades diante da pluralidade do público que acessa a educação superior. Esse nível de ensino mobiliza nos indivíduos recursos subjetivos que não são explorados em outro contexto de ensino ao proporcionar-lhes o contato com conhecimentos de natureza diferenciada e complexa (Rosa, 2009).

Dessa forma, a realização de pesquisas e de avaliação institucional viabilizam intervenções na produção de significados acerca do processo ensino-aprendizagem na educação superior e possibilitam rever o papel do currículo e das pessoas envolvidas. Isso representa a visão de trabalho institucional (Santana, Pereira & Rodrigues, 2014).

Logo, o psicólogo precisa possuir conhecimentos em diversas áreas para desenvolver seu trabalho em instituições de ensino superior além de características e habilidades. Os conhecimentos identificados nesse estudo estão descritos na tabela 12.

Tabela 12

Conhecimentos necessários para o psicólogo atuar no Ensino Superior.

Conhecimentos para atuar no Ensino Superior	F
Psicologia Escolar e Educacional.	77,77%
Aprendizagem.	44,44%
Desenvolvimento Humano.	33,33%
Psicopatologia.	33,33%
Abordagem	22,22%
Clínica/ Aconselhamento Psicológico/ Avaliação Psicológica.	22,22%
Educação/ Correlação entre os níveis de ensino/ Legislação educacional/ História da Educação.	22,22%
Políticas educacionais do Ensino Superior.	22,22%
Psicologia Comunitária/Social.	11,11%
Resoluções e Notas Técnicas do Conselho Federal de Psicologia.	11,11%
Atuação do Psicólogo.	11,11%
Conhecimento sobre a área de formação do estudante.	11,11%
Vivência Acadêmica.	11,11%
Noções sobre ansiedade, depressão, situações delicadas que acontecem na vida desses alunos, abusos de drogas, abusos sexuais, assédio, motivação, problemas de relacionamento.	11,11%

Saber de muitas coisas além da própria psicologia.	11,11%
Conhecimentos que não só os conhecimentos acadêmicos.	11,11%
Sobre a área médica para fazer os encaminhamentos.	11,11%
Conhecimentos sobre sociopolítica.	11,11%
Conhecimento muito amplo para atender inúmeras demandas.	11,11%

A crescente produção científica mostra pesquisas, reflexões e conceituações de vários especialistas em psicologia educacional e escolar. Esses estudos compreendem a constituição da psicologia escolar enquanto campo de atuação e analisam as formas de atuação. Incluem as exigências próprias da formação do psicólogo que trabalha no contexto educativo (Martinez, 2010). Nesse sentido, Lima (2011) faz críticas às relações sociais que se estabelecem no ambiente acadêmico em que os saberes são compartimentados e fragmentados. Do mesmo modo, acontece na psicologia que além dos conhecimentos serem fragmentados estes não circulam entre os pares no interior das universidades praticamente e quase não efetivam espaços para discussão e reflexão.

É preciso estudar e compreender o ensino superior para desenvolver projetos de pesquisa ou de atuação nesse cenário (Santana, Pereira e Rodrigues, 2014). Como afirma Witter (2007), o psicólogo escolar precisa conhecer a legislação educacional e estar preparado para buscar um espaço para sua atuação. É de suma importância o psicólogo escolar conhecer sobre políticas públicas educacionais e como estas se relacionam com os determinantes político-econômicos. Da mesma maneira, é importante que cumpra com o papel de elaborar, executar e monitorar essas políticas; compreenda as funções assumidas pelos diferentes agentes educativos; conheça sobre currículo e sobre o projeto político-pedagógico da escola onde atua; e busque conhecimentos da psicologia. Esses saberes auxiliarão na compreensão das práticas que os materializam no cotidiano (Lima, 2015).

Quanto a isso, Gomes (2007) apresenta resultados de uma pesquisa realizada sobre a atuação do psicólogo escolar em que ressaltou os conhecimentos teóricos necessários para o exercício de uma prática profissional satisfatória. Esses perpassam as áreas de fundamento da

Psicologia, da saúde mental, dos processos de ensino-aprendizagem e da cognição. A prática deve ser atravessada também por conhecimentos básicos relacionados ao âmbito da pesquisa, das técnicas de construção, da adequação e do uso dos instrumentos de medida, das relações sociais adequadas, da análise crítica das estruturas sociais econômicas e políticas e de suas interferências no campo da educação e da psicologia da educação.

Dessa forma, as tarefas que o profissional propõe-se a realizar e os desafios que sua prática lhe impõe determinam o arcabouço de saberes da psicologia os quais são necessários para sua atuação. Além disso, considerar a representação que se tem dos elementos envolvidos nos desafios a serem superados independe de qual área ou campo surja tal conhecimento (Martinez, 2010).

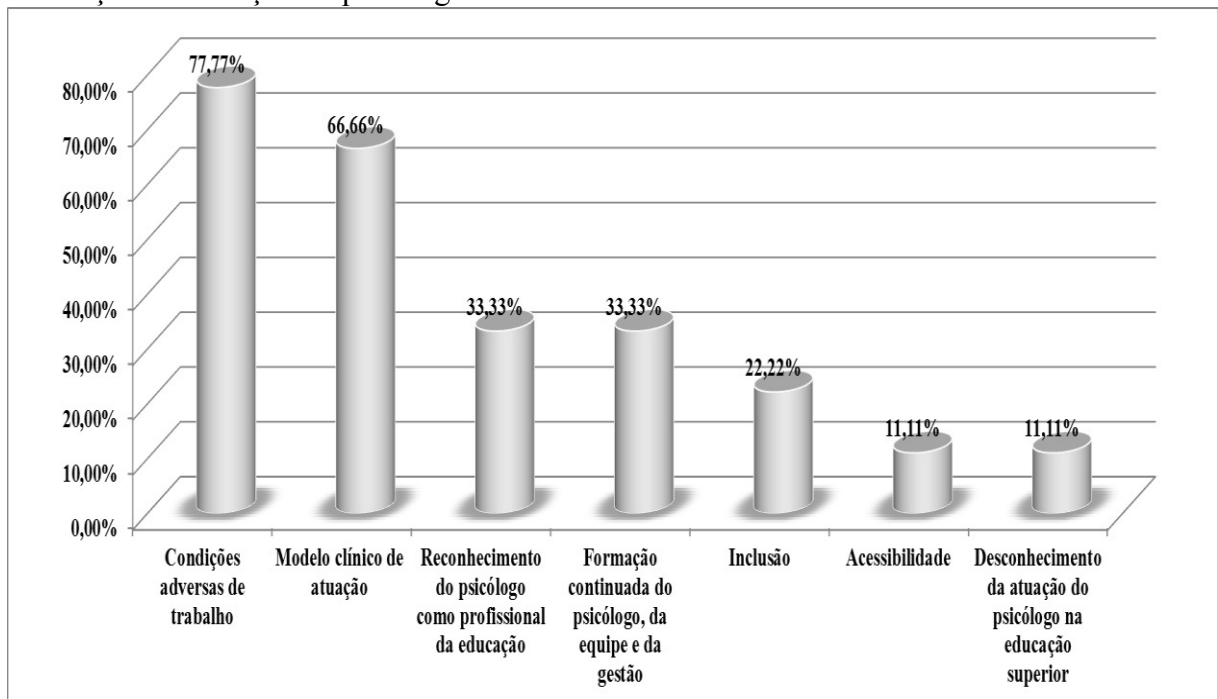
Essa análise possibilitou entender que o psicólogo precisa conhecer sobre a legislação que rege a educação no Brasil para atuar na educação superior; entender as mudanças históricas no cenário sociopolítico e econômico; e saber sobre desenvolvimento humano. Logo, o cenário das políticas públicas educacionais e o contexto político da instituição que afetam sua atuação no ensino superior devem ser conhecidos pelo profissional ao inserir-se na instituição. Esses conhecimentos ajudam o psicólogo a auxiliar o universitário no seu processo de adaptação ao ensino superior e às questões de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Portanto, a alienação política do profissional precisa ser superada para que sua atuação seja mais eficaz nesse contexto. Possuir conhecimentos amplos auxilia na atuação do profissional no ensino superior ainda que se depare com diversas limitações para efetivar suas práticas nesse contexto como podem ser vistas na seção a seguir.

5.3.5 Limitações da atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares dos universitários

As limitações para atenderem às queixas escolares apontadas pelos participantes deste estudo referiram-se: às condições adversas de trabalho (77,77%); ao modelo clínico de atuação (66,66%); ao reconhecimento do psicólogo como profissional da educação (33,33%); à formação continuada do psicólogo, da equipe e da gestão (33,33%); à inclusão (22,22%); à acessibilidade (11,11%); ao desconhecimento acerca da atuação do psicólogo na educação superior (11,11%). A figura 08 ilustra as limitações dos participantes quanto à atuação na IES.

Figura 08
Limitações da atuação do psicólogo na UFPI.



As condições adversas de trabalho são limitações que se referem à infraestrutura e à sobrecarga de trabalho. Essas ocorrem devido ao número pequeno de psicólogos para atender ao número elevado de demandas e sua diversidade que surgem na instituição e provocam necessidades às quais variam desde atendimentos individuais, grupais às ações mais

abrangentes. Quanto a isso, Silva (2018) ressalta que nem todas as instituições possuem um quantitativo de profissionais suficiente para atender às demandas educacionais. Embora tenha ocorrido aumento no número de psicólogos nas instituições federais de ensino superior, esse crescimento não se deu de forma proporcional ao processo de expansão dos *campi*.

Além disso, os psicólogos destacaram falta de instrumental para sua atuação, escassez de recursos físicos e financeiros, pouca valorização no trabalho, carga horária de trabalho excessiva que pode afetar o bem-estar do profissional. A falta de apoio institucional foi citada também e referiu-se à dificuldade de ausentar-se do trabalho para fins de aperfeiçoamento profissional ou férias e licença, entre outras necessidades. Nesse aspecto, não há profissionais suficientes no serviço para suprir essas demandas de ausência do profissional. Ainda sobre esse ponto, ocorre limitação para realização de atividades com pessoas externas que possam contribuir com palestras sobre assuntos pertinentes cuja discussão auxilie no atendimento às queixas escolares, mas não há incentivo para isso.

Do mesmo modo, no estudo realizado por Gebrim (2014), os profissionais relataram deparar-se com dificuldades e desafios para desempenharem um bom trabalho. Diante disso, esperam apoio por parte da administração no sentido de melhorar as condições de trabalho e de conscientizar-se da importância de definir e aprovar diretrizes que sirvam de orientação para o funcionamento do trabalho.

As limitações quanto ao modelo clínico de atuação referiram-se à perspectiva do atendimento individualizante por parte do profissional. Nesse caso, o psicólogo percebe-se limitado devido aos encaminhamentos internos ou externos que não conseguem realizar, seja pela falta do profissional na instituição ou fora dela; ou devido às condições financeiras do indivíduo para custear consultas, psicoterapia, tratamentos; ou pela deficiência ou inexistência desses serviços na rede pública de apoio.

Marinho-Araújo e Bisinoto (2011) destacam a realidade, nos cenários nacional e internacional, em que a prática psicológica, desenvolvida nos Serviços de Apoio Psicológico nas instituições, é centrada nos estudantes.

Há limitações na atuação do psicólogo diante do atendimento à queixa em virtude da condição de sofrimento do estudante estar associada aos fatores subjetivos ou quando o profissional atribui as causas do sofrimento aos fatores socioeconômicos e familiares. Em outros casos, a limitação está no manejo dos problemas psiquiátricos que se apresentam no atendimento. Diante disso, pode-se dizer que essas questões remetem à culpabilização do indivíduo pelo seu sofrimento psicológico, associado aos aspectos socioeconômicos, contextos familiares e aspectos subjetivos.

Segundo os discursos dos participantes, o não reconhecimento do psicólogo como profissional da educação é uma limitação. Isso limita o profissional às intervenções centradas no aluno por encontrarem dificuldades para intervir no âmbito da instituição em questões que envolvam o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, encontram entraves para desenvolverem ações na formação de professores.

Nesse aspecto, a atuação dos psicólogos fica restrita a dar informações sobre os serviços ou à realização de atividades pontuais com temáticas específicas muitas vezes quando são solicitados pela gestão, coordenadores de cursos ou docentes. Logo então, não conseguem interferir no processo educacional. Outra questão abordada refere-se à organização e ao planejamento do campus que dificulta propor espaços de diálogo e reflexão com os centros de ensino e coordenações de cursos embora tenham citado avanços no estabelecimento de parcerias internas.

O psicólogo é um dos atores envolvidos na implementação das políticas públicas educacionais vigentes no país, mas há dificuldades na definição da identidade do psicólogo que dificultam uma prática efetiva no âmbito educacional (Silva, 2018). De modo semelhante,

Marinho-Araújo e Almeida (2010) relatam desafios na construção do perfil profissional do psicólogo, por isso defendem a inserção do psicólogo no espaço educativo como um membro efetivo e não como um especialista que é solicitado quando há problemas circunstanciais.

Nesse prisma, Santos e colaboradores (2017) mapearam competências do psicólogo escolar. O planejamento e a atuação junto ao docente são duas competências mapeadas, dentre outras, que fazem parte do modelo de atuação institucional citado pelos autores. A primeira refere-se ao alinhamento dos objetivos, ações e resultados aos interesses e estratégias institucionais. A segunda está relacionada à avaliação, orientação e acompanhamento do professor nas relações com o discente em que o psicólogo pode colaborar com a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento. Outra competência apresentada pelos autores faz parte do modelo de atuação institucional junto ao aluno. Nessa situação, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem significa auxiliar na melhoria desse processo por meio do acompanhamento do desempenho escolar do aluno.

Lima (2011) destaca a importância da formação continuada para a prática profissional no âmbito da psicologia escolar e educacional que deve acontecer ao longo da carreira em virtude dos desafios que as experiências concretas impõem à formação profissional. Brasileiro & Souza (2010) questionam a atuação e a formação profissional diante de novas exigências e enfrentamentos para a profissão no Brasil que advêm dos movimentos sociais e políticos vigentes e das questões socialmente colocadas pelo momento político, histórico e social.

No entanto, observar a necessidade constante de formação perpassa por compreensão dialética da realidade, nesse caso, a educacional. As instituições educativas precisam proporcionar espaços coletivos que viabilizem reflexões sobre seu desenvolvimento pedagógico e potencializem o caráter emancipador na construção desse processo o qual visa ao alcance da finalidade da educação e a transformação das ações pedagógicas em práxis.

Para tanto, vários conhecimentos fazem parte dessa construção, entre eles, estão os saberes psicológicos (Souza & Pires, 2017).

Os participantes desse estudo citaram limitações em relação à inclusão. Essa limitação ocorre em situações em que o profissional não atende alunos surdos por não estar habilitado em Libras. O psicólogo não consegue avançar com relação à burocratização e ao manejo de professores com alunos deficientes sobre os quais não pode intervir diretamente, salvo em situações em que há solicitação do serviço pela coordenação. Nesse caso, fica restrito a prestar informações ou realizar treinamentos para os docentes. As limitações ocorrem em nível institucional também no que diz respeito à pedagogia tradicional da universidade que contribui para a não efetivação da inclusão pelos cursos. Além disso, existem outras barreiras para se pensar a inclusão e a humanização nesse espaço.

O sistema educacional, de forma majoritária, precisa desmistificar a surdez e a Libras. O aprendizado do surdo em relação à língua portuguesa deve ocorrer, mas a apropriação da língua de sinais pelos ouvintes também. A identificação das redes significativas é preciso para que sejam pensadas políticas públicas às quais visam à capacitação e orientação de pessoas e de instituições que constituem essa rede. Nessa lógica, o desenvolvimento de mais estudos servirão de base para implementar políticas públicas e aprimorar ações interventivas referentes à inclusão no sentido de subsidiar estudantes surdos e a universidade como um todo (Gomes, 2017).

O estudo realizado por Souza (2018) defende a criação de espaços institucionais reflexivos juntamente com práticas psicopedagógicas como estratégias para analisar as demandas educacionais de inclusão. Essas devem ser identificadas sob o ponto de vista dos estudantes que usufruem desse espaço educativo. A partir disso, profissionais capacitados precisam atuar nessa nova perspectiva para oferecer-lhes o devido suporte.

O estudo de Bohnert (2017), com docentes e servidores de uma universidade, defende a potencialidade de ações formativas acerca da inclusão que busquem a reflexão, a valorização dos profissionais e considerem a inclusão do estudante na perspectiva da igualdade de oportunidades como elementos importantes e imprescindíveis, inclusive, na educação superior.

Os participantes deste estudo apontaram limitações quanto à acessibilidade. São questões relacionadas à dificuldade de acesso do psicólogo aos alunos deficientes, falta de banheiros adaptados, salas de aula em prédios que impossibilitam o acesso de alunos cadeirantes, adaptação de material para estudantes surdos.

Quanto a essa questão, a pesquisa de Ciantelli (2015) analisou as ações realizadas pelos Núcleos de Acessibilidade das instituições federais de ensino superior com destaque para a atuação da psicologia junto aos estudantes com deficiência. Esse estudo evidenciou a importância das ações de acessibilidade no aspecto atitudinal dentro da instituição às quais visam à eliminação de barreiras atitudinais e à criação de um contexto educacional como forma de viabilizar a participação de estudantes com deficiência. Isso inclui sensibilizações, conscientizações, palestras e campanhas nesse sentido.

O estudo desenvolvido por Branco (2015) analisou as condições de acessibilidade no ensino superior em que abordou a participação de estudantes com deficiência dos cursos de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Tal pesquisa encontrou desafios nas unidades universitárias os quais estavam relacionados às modificações estruturais; à eliminação de preconceitos; à necessidade de maior apoio em aspectos de âmbito metodológico; à aquisição de *softwares*; à ampliação do uso de tecnologias de informação e comunicação. Além disso, a pesquisa evidenciou a não existência de profissionais especializados de suporte educacional para atender a esse público.

Os entrevistados do presente estudo apresentaram o reconhecimento da atuação do psicólogo na educação superior como uma limitação. Nesse quesito, abordaram a falta de conhecimento de muitos estudantes sobre a atuação do psicólogo na universidade. O estudo de Silva (2018) relata como desafio, para o profissional que ingressa na instituição educacional, o fato de que estudantes e servidores desconhecem o papel do psicólogo escolar nesse ambiente. Isso ocorre aliado às fragilidades da equipe multidisciplinar quanto ao atendimento das demandas da assistência estudantil.

Como afirmam Marinho-Araújo e Almeida (2007), as definições acerca da identidade profissional do psicólogo escolar não são claras, nem consistentes. A literatura aponta isso como um dos grandes problemas da área. Essas autoras enfatizam que as exigências atuais em torno da atuação do psicólogo remetem à conscientização e lucidez que o profissional precisa ter sobre a natureza, as concepções e as repercussões da sua identidade profissional.

Um estudo realizado por Souza e colaboradores (2016) reconhece a importância de analisar os limites e as possibilidades identificados pelos psicólogos. Essa análise deve partir de suas propostas de intervenção para que se possam esclarecer os desafios a serem enfrentados pela psicologia, enquanto ciência e profissão, no sentido de contribuir com a escola. Após isso, possa cumprir com suas finalidades. Dessa forma, o psicólogo pode contribuir com o delineamento de estratégias para o alcance dos objetivos estabelecidos enquanto integrante da equipe, mas para isso precisa compreender os processos subjetivos (individuais e sociais) que configuram a instituição de ensino (Lima, 2015).

Portanto, essa análise apontou as limitações às quais enfrentam os psicólogos deste estudo para atuarem no ensino superior. Há semelhanças entre as limitações encontradas nesta pesquisa com dados investigados em diferentes estudos realizados em universidades quanto a esse aspecto. Dessa forma, emergem algumas soluções pertinentes ao enfrentamento das limitações da atuação do psicólogo no ensino superior, porém alguns entraves ainda precisam

ser superados para que se possa consolidar uma perspectiva crítica de atendimento às queixas escolares dos universitários.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender alguns modelos de atuação em psicologia escolar e educacional e refletir acerca das práticas que os caracterizam. Essa discussão será apresentada no quarto eixo analítico.

5.4 Eixo Analítico 4 – Modelos de atuação em Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior

Este eixo analítico, elaborado a partir das entrevistas, apresenta: as estratégias desenvolvidas pelos psicólogos no atendimento à queixa escolar quanto ao modelo de atuação; as estratégias para superar dificuldades e/ou desafios que se apresentam na prática do psicólogo; e os encaminhamentos de demandas por órgãos, serviços, setores e/ou profissionais internos à instituição para o psicólogo da UFPI.

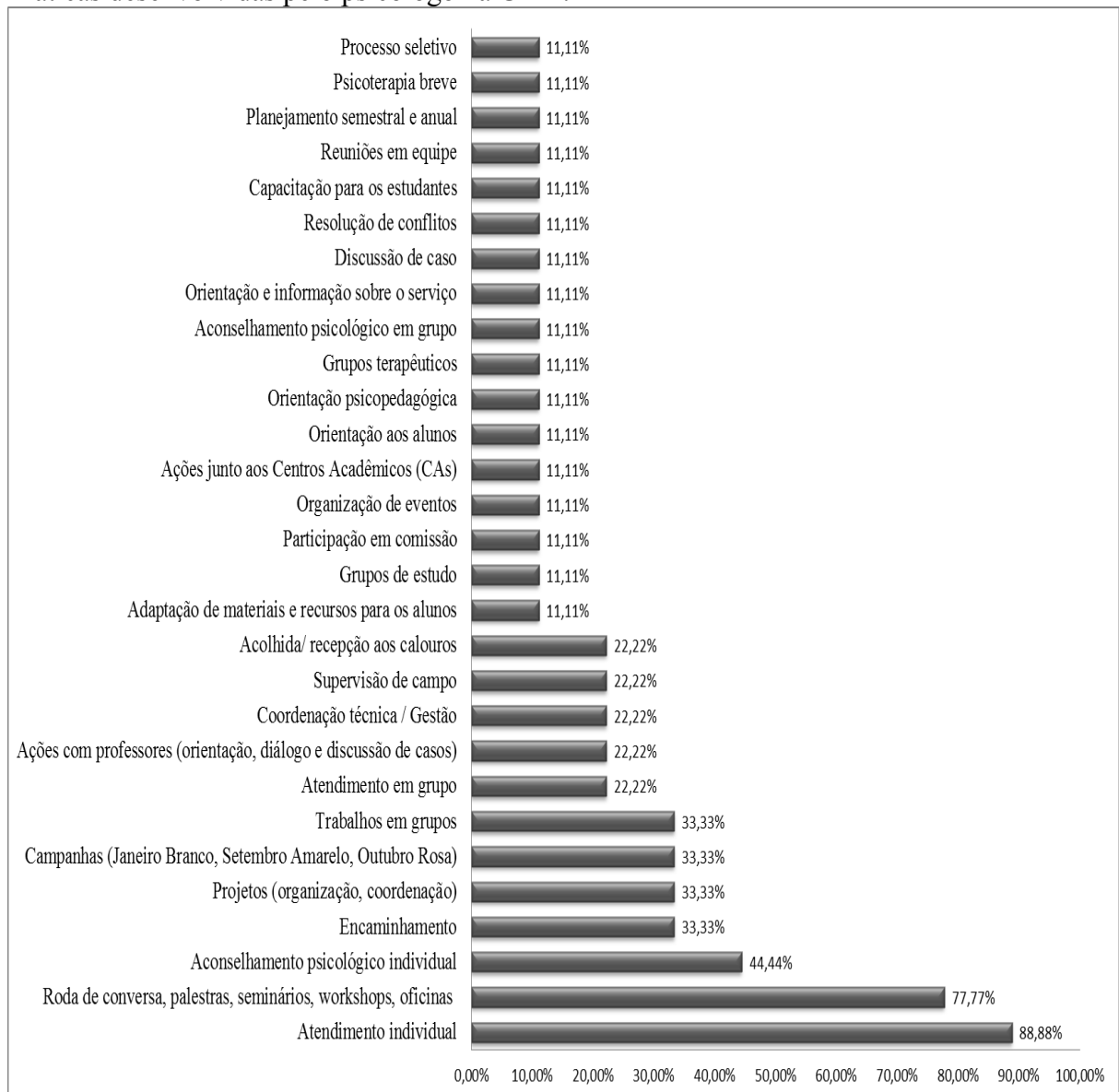
5.4.1 Estratégias desenvolvidas pelos psicólogos no atendimento à queixa escolar quanto ao modelo de atuação

Há três modelos de atuação na UFPI segundo dados das entrevistas com os participantes: (1) Atuação do psicólogo no modelo clínico; (2) Atuação do psicólogo no modelo institucional; (3) Atuação em psicologia escolar e educacional. Os modelos de atuação clínica e institucional serão discutidos a partir da figura 09; o modelo de atuação em psicologia escolar e educacional será abordado através da figura 10.

5.4.1.1 Atuação do psicólogo no Modelo Clínico

Os participantes desta pesquisa revelaram as práticas que desenvolvem na UFPI. Algumas delas referem-se ao modelo de atendimento clínico. A figura 09 apresenta essas práticas e seus respectivos percentuais.

Figura 09
Práticas desenvolvidas pelo psicólogo na UFPI.



Nessa perspectiva, ocorrem as seguintes práticas nessa instituição: atendimento individual (88,88%); aconselhamento psicológico individual (44,44%); encaminhamento

(33,33%); atendimento em grupo (22,22%); supervisão de campo (22,22%); orientação aos alunos (11,11%); orientação psicopedagógica (11,11%); grupos terapêuticos (11,11%); aconselhamento psicológico em grupo (11,11%); discussão de caso (11,11%); psicoterapia breve (11,11%).

O estudo realizado por Santos e colaboradores (2017) afirmou que o psicólogo apresenta competências derivadas da prática psicoterápica, de forma mais específica, de diagnóstico e de intervenção quando atua no modelo clínico. Esses autores elencaram e descreveram três competências advindas desse modelo: a) atendimento clínico: são intervenções psicológicas às demandas dos estudantes às quais visam oferecer auxílio em suas dificuldades nos âmbitos emocional, comportamental e cognitivo; b) avaliação psicológica: é feita, individualmente ou em grupo, com a utilização de técnicas que estejam de acordo com o Conselho Federal de Psicologia. Visa à obtenção de explicações sobre fenômenos psicológicos, além de dar subsídios na tomada de decisão sobre processos escolares; intervenção psicopedagógica: consiste na aplicação de conhecimentos e de estratégias em indivíduos ou grupos que assessorem no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo. Com isso, intervenham em problemas de aprendizagem.

Bisinoto e Marinho-Araújo (2015) mapearam os serviços de psicologia das instituições de educação superior no Brasil. Essas autoras assinalaram as atividades desenvolvidas pelos psicólogos nas quais o atendimento aos alunos foi o mais recorrente, seguido do encaminhamento desses casos para os serviços externos à instituição. Entretanto, outras práticas foram citadas também, como o atendimento ao docente e aos funcionários, a prestação de apoio às ações de inclusão dos alunos com deficiência, ao processo de ensino-aprendizagem e aos coordenadores de cursos.

De acordo com Yamamoto (2013), há o modelo com tendência clínica quando o psicólogo não faz intervenções diretas nos processos escolares, apenas assume um papel

complementar ao atuar como um profissional paralelo à educação. Nesse caso, a contribuição do psicólogo à educação resume-se à realização de trabalho clínico às vezes. Utiliza a avaliação psicológica como instrumental e as práticas de atendimento clínico, orientação ou encaminhamento.

O modelo clínico de atuação do psicólogo na educação é criticado por Antunes (2008) quando está pautado no encaminhamento do estudante para buscar “cura” fora da sala de aula e ser devolvido sem apresentar problemas. Dessa forma, retira-se da instituição de ensino a responsabilidade de agir sobre o processo de escolarização do indivíduo cujo novo sentido lhe é atribuído pela psicologia escolar crítica ao apontá-lo como o ponto sob o qual se deve centralizar a atuação do psicólogo escolar (Souza, 1996).

Portanto, essa análise evidenciou a existência do modelo clínico de atendimento na UFPI e apresentou práticas dos psicólogos que seguem uma perspectiva clínica sobre as demandas escolares dessa universidade. Entretanto, identificaram-se algumas práticas que representam o modelo institucional nesse cenário, como podem ser vistas a seguir.

5.4.1.2 Atuação do psicólogo no Modelo Institucional

A figura 09 mostra práticas coletivas e preventivas também, tais como: rodas de conversa, palestras, seminários, *workshops*, oficinas (77,77%); organização e coordenação de projetos e programas (33,33%); campanhas preventivas de saúde (33,33%); trabalhos em grupos (33,33%); ações com professores (22,22%); coordenação técnica/gestão (22,22%); acolhida, recepção aos calouros (22,22%); adaptação de materiais e recursos para os alunos (11,11%); grupos de estudo (11,11%); participação em comissão (11,11%); organização de eventos (11,11%); ações junto aos centros acadêmicos (11,11%); orientação e informação sobre o serviço (11,11%); resolução de conflitos (11,11%); capacitação para os estudantes

(11,11%); reuniões em equipe (11,11%); planejamento semestral e anual (11,11%); processo seletivo (11,11%).

Santos e colaboradores (2017) discutem o modelo de atuação institucional e dentro deste apresentam outra categoria denominada modelo de atuação institucional junto ao aluno. Os autores conceituam e descrevem as competências que encontraram em seu estudo de acordo com cada modalidade de atuação para diferenciar os dois modelos. O que configura o modelo de atuação institucional são ações, de caráter preventivo, desenvolvidas pelo profissional e estendidas a outros membros da comunidade acadêmica. A competência que apareceu com maior frequência para esse modelo foi a atuação interdisciplinar. Já o modelo de atuação institucional junto ao aluno tem como foco de intervenção apenas o aluno. A competência mais citada para esse modelo foi o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Quanto a isso, Yamamoto (2013) apresenta o conceito de clínico e institucional para incluir características pertencentes às duas tendências em que esta ocupa uma posição intermediária entre ambas. Nessa perspectiva, essa concepção caracteriza-se por manter o foco no estudante na busca por problemas individuais e nas questões de adaptação escolar. As intervenções dão-se a partir do não aprendido relacionado ao desenvolvimento do sujeito e às diferenças individuais, e envolve também outros atores da instituição de ensino, como pais, professores e gestão. Aliado a isso estão presentes elementos de caráter coletivo próprios do trabalho que são: o apoio aos professores e à equipe gestora; a proposição de intervenções para a melhoria das relações entre professor-aluno; a promoção de reflexões; e a desmitificação de preconceitos.

Essa análise demonstra que o caráter institucional está presente nas práticas dos psicólogos da UFPI. Embora a prática da escuta individualizante das demandas escolares ainda predomine de forma considerável nesse contexto, as ações coletivas e preventivas

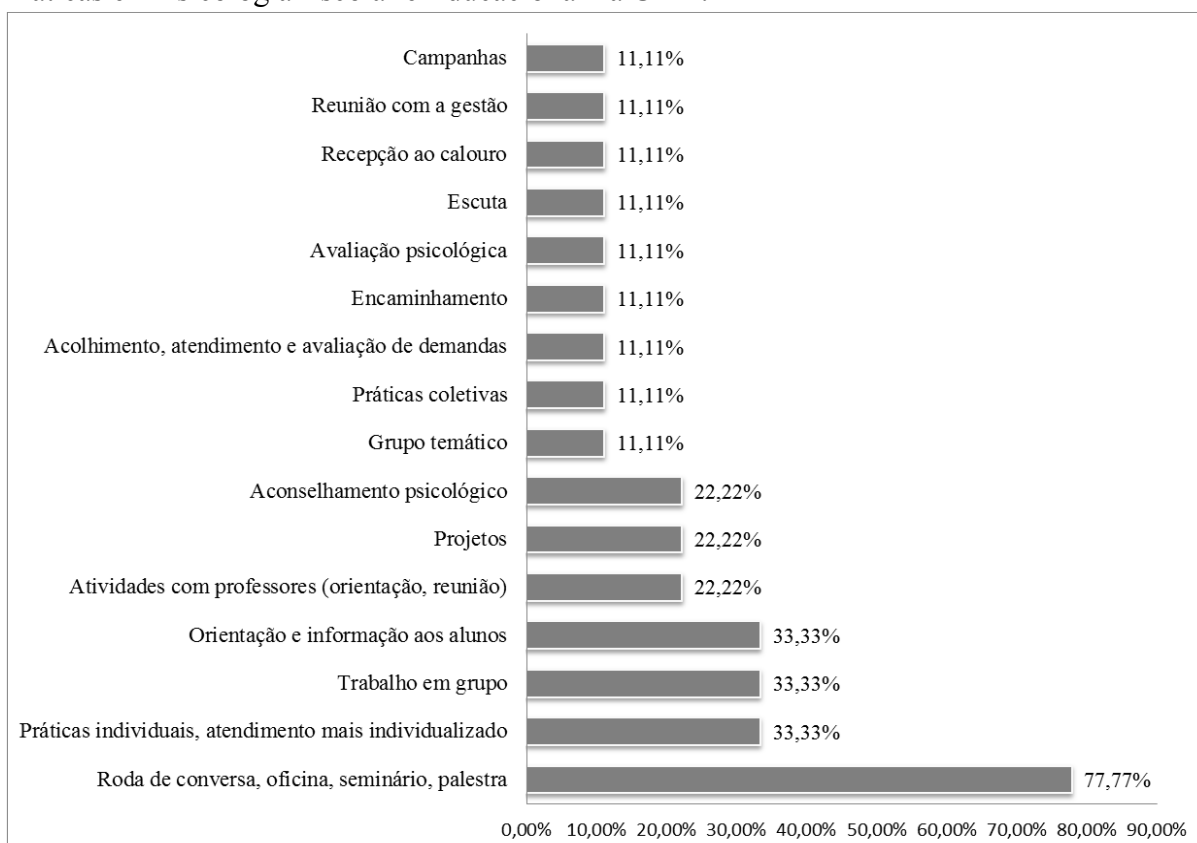
acontecem de maneira relevante também. Esse movimento fortalece um modelo institucional de atuação desses profissionais no trabalho o qual é desenvolvido nessa universidade.

No entanto, apresenta-se um modelo de atuação também identificado nesta pesquisa através das concepções e práticas citadas pelos participantes desse estudo que configuram uma forma crítica de atuar junto aos problemas escolares. Essa atuação é defendida pela psicologia escolar e educacional como será apresentada a seguir.

5.4.1.3 Atuação do psicólogo no Modelo da Psicologia Escolar e Educacional

Os participantes identificaram ações no modelo de atuação em psicologia escolar e educacional entre suas práticas, apenas um participante não as identificou em sua atuação. A figura 10 apresenta práticas tradicionais e emergentes nessa área de atuação na UFPI.

Figura 10
Práticas em Psicologia Escolar e Educacional na UFPI.



As práticas de atuação que os participantes desse estudo consideraram ser da psicologia escolar e educacional retratam ações coletivas ao abordarem os problemas escolares na instituição, mas ainda é possível observar práticas tradicionais direcionadas para a escuta clínica. Essa realidade foi encontrada no estudo realizado por Fonseca (2018) que identificou práticas de atuação profissional em psicologia escolar e educacional nos IFET's do Piauí realizadas no âmbito individual e coletivo.

A concepção crítica em psicologia escolar resulta de um movimento da psicologia na educação que buscou e ainda defende uma atuação e uma visão comprometidas com as questões escolares nesse campo. O profissional deve atuar atento para as dimensões sociais e subjetivas que fazem parte da educação superior de modo geral (Silva, 2016).

O profissional que atua em psicologia escolar e educacional pode direcionar suas práticas a partir da identificação das expectativas da instituição para a formação acadêmica. A construção de um panorama das concepções que fundamentam os processos de ensino e de aprendizagem é possível com o acesso aos projetos políticos pedagógicos, as resoluções institucionais, a proposta pedagógica dos cursos ou disciplinas, o regimento acadêmico e os projetos educacionais (Feitosa & Marinho-Araújo, 2017).

Logo, a psicologia escolar não pode ser definida em função de um campo reduzido de conhecimentos nas áreas da aprendizagem e do desenvolvimento. É preciso compreendê-la a partir da configuração de um campo de atuação profissional. Contribuir com o processo educativo, de forma eficaz, requer o entendimento acerca de sua complexidade e plurideterminação. Enquanto campo de atuação, a psicologia escolar exige do psicólogo que saiba utilizar os múltiplos e diversos saberes que estão organizados em diversas vertentes na psicologia como ciência particular (Martinez, 2010).

Marinho-Araújo (2009) defende uma atuação do psicólogo escolar, vinculada a uma forma abrangente, institucional e coletiva de intervenção, em seu trabalho sobre novos

cenários de intervenção e pesquisa que aborda a psicologia escolar no ensino superior. O desenvolvimento da instituição e das trajetórias de formação profissional de cada pessoa ocorre quando há a compreensão e o aprofundamento dos compromissos da instituição, o planejamento de ações voltadas para a superação das dificuldades e o aprimoramento das potencialidades do coletivo aliado ao compartilhamento de ações.

No entanto, Moura e Facci (2016) enfatizam o papel que parece já estar bem definido, socialmente, para a psicologia escolar e educacional, ao menos ideologicamente, no que diz respeito ao tratamento e à resolução dos problemas focados nos indivíduos. Essa visão complica a atuação crítica do psicólogo na tentativa de fazer com que os alunos se desenvolvam e se apropriem do conhecimento científico. A concepção que existe é de um profissional isolado em sua sala o qual atende aos estudantes que não alcançaram resultados esperados, ou seja, muito próximo de uma visão clínica de atuação. Com isso, o psicólogo ajuda a corroborar com o entendimento do fracasso escolar como um fenômeno individual.

A intervenção em psicologia escolar pode assumir um caráter mais abrangente e diferenciado ao estender o auxílio para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas para além do apoio individual. Entretanto, isso provoca desafios que vão emergir da necessidade de construir e de desenvolver modelos de atuação. Esses não implicam, necessariamente, no abandono do atendimento direto ao aluno, mas devem incluir outros atores que fazem parte do processo educativo (docentes, funcionários, coordenadores dos cursos e diretores). Além disso, ampliam o foco interventivo para alcançar as áreas de avaliação, formação continuada, ambientação, seleção e outros (Marinho-Araújo, & Bisinoto, 2011).

O psicólogo enfrenta dificuldades para adentrar o espaço educacional e intervir de maneira efetiva, preventiva e ativa no processo de ensino-aprendizagem da UFPI apesar da diversidade de práticas realizadas com os estudantes.

As atividades em si não são suficientes para determinarem o modelo de atuação profissional. Contudo, a diferenciação dos modelos de atuação com tendências clínicas, institucionais ou mais próximos do que se constrói na visão crítica da psicologia escolar e educacional se dá com a contribuição dos seguintes elementos: o envolvimento de outros atores do ambiente universitário nas ações e a maneira como isso acontece; e o papel assumido pelo psicólogo no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino.

A atuação do psicólogo na UFPI caracteriza-se pela presença de práticas tradicionais e emergentes. As práticas tradicionais incluem: atendimento individual, aconselhamento psicológico, orientação aos alunos, formação continuada dos professores e encaminhamento. As práticas emergentes incluem: acolhida aos calouros, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, realização de workshops, oficinas e palestras formativas quando buscam o desenvolvimento integral do estudante (Bisinoto, & Marinho-Araújo, 2015).

Contudo, a inexistência de um modelo único de intervenção é evidente a partir de várias propostas de atuação da psicologia escolar. Na verdade, o que se constata é a coexistência de diferentes abordagens, de ações e de estratégias (Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011).

Diante disso, este eixo analítico possibilitou conhecer uma diversidade de práticas de atendimento à queixa escolar que são desenvolvidas por psicólogos na UFPI. Essas configuram modelos de atuação que vão desde a perspectiva de atendimento individual até às intervenções que envolvam aspectos abrangentes no âmbito institucional e concepções tradicionais e emergentes da psicologia escolar e educacional quanto à atuação do psicólogo nesse contexto.

5.4.2 Estratégias para superar dificuldades e/ou desafios que se apresentam na prática do psicólogo

Os psicólogos da UFPI encontram dificuldades para desenvolver suas práticas, porém adotam estratégias para superá-las como mostra a tabela 13. Esta análise explicitou essas estratégias, são elas: qualificação profissional; articulação política e diálogo com a gestão; sensibilizar a instituição para novas demandas de trabalho; realizar parcerias internas e externas; buscar apoio institucional e na rede de serviços; organização da rotina de trabalho que envolve horários, quantidade de atendimentos e gerenciamento das ações; diálogo; trabalho em equipe; diversificação das práticas; buscar conhecimento na área de atuação.

Tabela 13

Estratégias dos psicólogos da UFPI para superar dificuldades e/ou desafios em suas práticas.

Entrevistas	Estratégias
Entrevista 01	Autoformação; alteração de contingências para lidar com questões estruturais.
Entrevista 02	Criatividade; improviso; negociar com a gestão a resolutividade e problemas estruturais.
Entrevista 03	Implementações de ações de articulação política, de negociação, de mobilização, de sensibilização no âmbito institucional; gerar novas demandas de trabalho.
Entrevista 04	Conversar com os colegas sobre organização, adequação de horários, troca de informações; buscar apoio dos colegas; buscar o trabalho em rede.
Entrevista 05	Diminuir o número de atendimentos buscando parcerias e fazendo encaminhamentos; diminuir o número de demandas inserindo mais profissionais ou diversificando as práticas; gerenciamento e organização dos atendimentos.
Entrevista 06	Diálogo; leitura.
Entrevista 07	Parcerias com profissionais da rede particular; informar a comunidade escolar sobre o funcionamento do serviço; buscar qualificação pessoal e profissional.
Entrevista 08	Trabalho, diálogo e discussão em equipe.
Entrevista 09	Buscar o apoio de técnicos e professores; buscar conhecimento sobre a atuação do psicólogo na educação.

Costa e Dias (2019) apontam estratégias que tenham como ponto de partida a realidade institucional às quais visam à construção de uma política de acompanhamento em saúde para os estudantes das instituições federais de ensino superior. Um estudo realizado por

Fonseca e colaboradores (2018) enfatizou o desenvolvimento de ações educativas/formativas produzidas através de um projeto de extensão. Essa é uma estratégia de intervenção do psicólogo escolar no ambiente educativo que torna possível a promoção de ações interdisciplinares, principalmente, com o estabelecimento de parcerias.

Sales e Medeiros (2018) realizaram um estudo em que os profissionais evidenciaram a estratégia da interdisciplinaridade entre as áreas de psicologia e pedagogia. O objetivo era dar suporte às demandas dos discentes a partir de um olhar sobre o sujeito, não apenas como estudante, mas como indivíduos que frequentam outros espaços. Portanto, não podem ser vistos de forma fragmentada e separados de um contexto mais amplo.

O estudo de Lima (2011) enfatiza a participação em atividades de formação continuada. Um exemplo disso é a supervisão que funciona como importante estratégia na superação de dificuldades que se apresentam nas práticas dos psicólogos. A prática de supervisão proporciona a inserção do profissional em espaços coletivos de discussão acerca da teoria e prática. Esse recurso é fundamental para o psicólogo consolidar formas de atuação que zelam pelo compromisso social da psicologia e potencializam a qualificação técnica e política necessária para o exercício profissional.

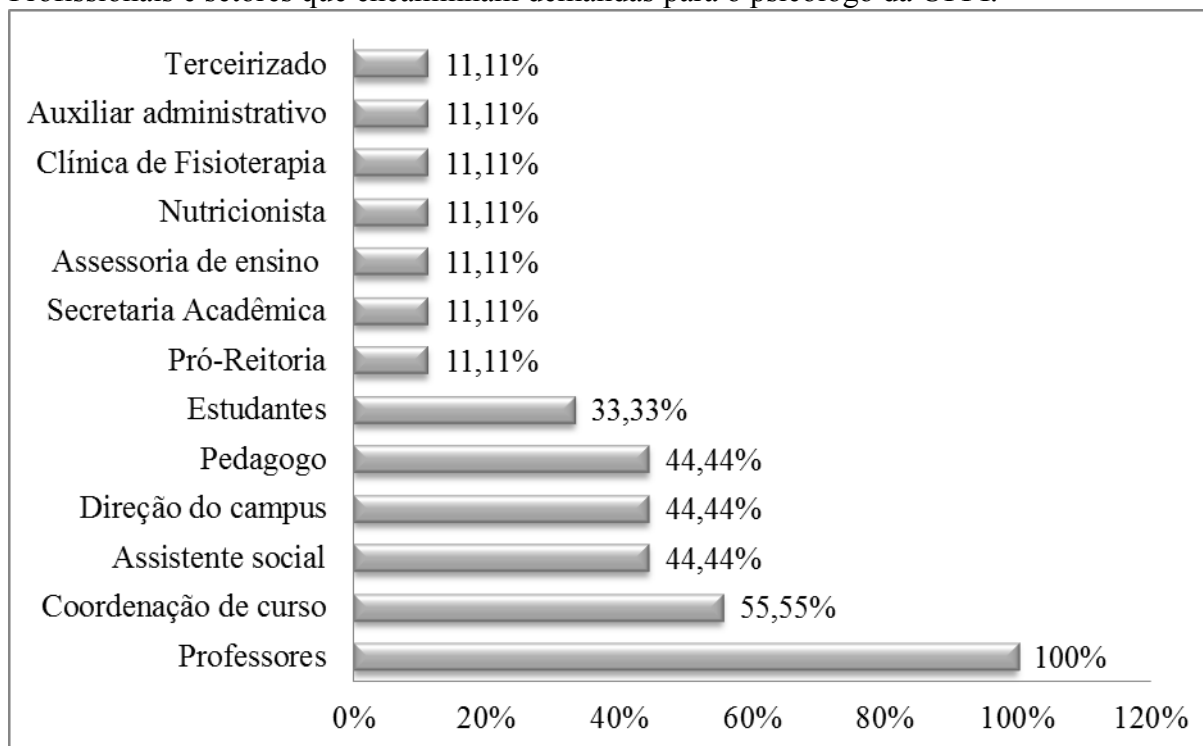
Esta análise apontou diversidade de estratégias dos psicólogos da UFPI no enfrentamento de dificuldades e/ou desafios para desenvolverem suas práticas nesse contexto. As estratégias apontadas mostram uma necessidade de articulação e ação conjunta entre os profissionais e a rede de serviços dentro e fora da instituição. O trabalho em equipe com o envolvimento de todos (comunidade interna e externa) minimiza as dificuldades que surgem no trabalho. Além disso, destaca-se a reorganização do funcionamento do trabalho para melhor atender às demandas; a busca por conhecimento na área; e a qualificação profissional.

A seguir, apresentam-se a articulação do psicólogo da UFPI com vários profissionais, serviços e órgãos, as demandas de encaminhamento e os motivos pelos quais essa prática ocorre.

5.4.3 Encaminhamentos de demandas para o psicólogo da UFPI por órgãos, serviços, setores e/ou profissionais internos à instituição

A figura 11 evidencia vários profissionais e e setores internos à UFPI que encaminham demandas para o psicólogo dessa instituição.

Figura 11
Profissionais e setores que encaminham demandas para o psicólogo da UFPI.



A figura 11 mostra que 100% dos psicólogos da UFPI recebem encaminhamentos dos professores. Apenas 55,55% dos psicólogos recebem encaminhamentos das coordenações de cursos. Uma parcela de 44,44% dos profissionais entrevistados recebem encaminhamentos de assistentes sociais, pedagogos e direção do campus. Em porcentagem menor, 33,33% dos

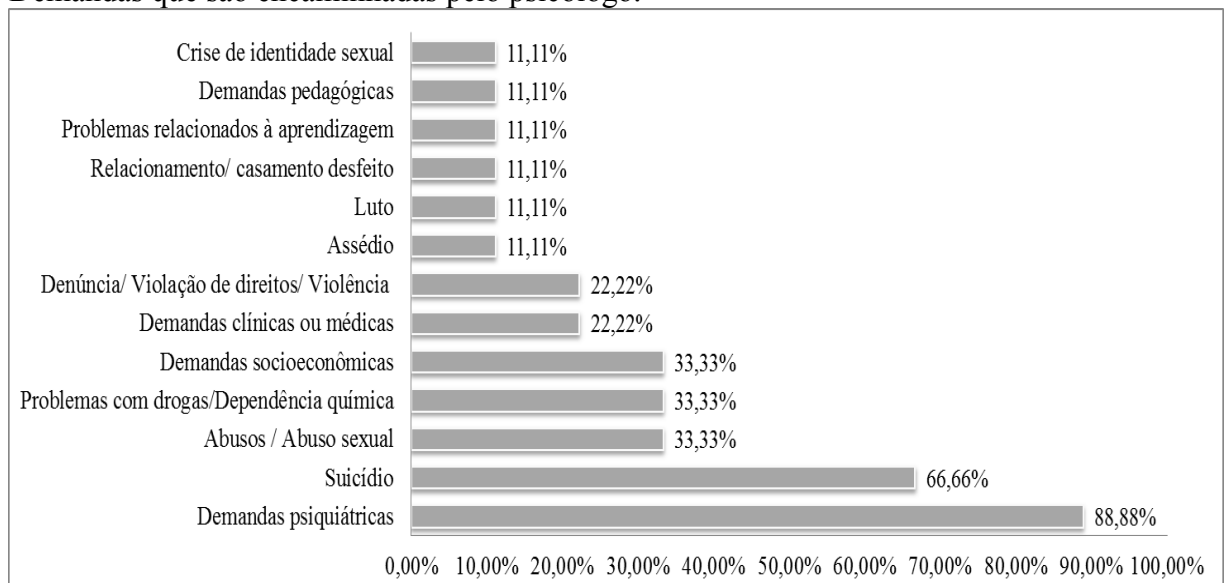
psicólogos recebem demandas encaminhadas por estudantes; 11,11% da Pró-Reitoria; 11,11% da Secretaria Acadêmica; 11,11% da Assessoria de Ensino; 11,11% dos nutricionistas; 11,11% da Clínica de Fisioterapia; 11,11% do auxiliar administrativo; 11,11% dos terceirizados.

O esclarecimento acerca do papel do psicólogo na instituição e o surgimento de novas demandas ampliam o campo de articulação com os demais profissionais e setores. Como mostra a realidade no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. As demandas de psicologia que antes advinham apenas do trabalho em conjunto com pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e assistentes sociais (ambos profissionais do setor de Coordenação Pedagógica) passaram a vir também de professores, coordenadores de cursos e outros servidores (Zapelini, Dias, & Silva, 2019).

O psicólogo da UFPI trabalha em equipe. Dessa forma, a equipe multidisciplinar precisa analisar o fenômeno de forma crítica e imprimir diversos olhares quando solicitada a responder sobre determinada queixa escolar pelos demais agentes educacionais, sejam eles docentes, coordenadores de curso entre outros (Matioli & Santarosa, 2019).

A figura 12 mostra as demandas que são encaminhadas pelos psicólogos da UFPI.

Figura 12
Demandas que são encaminhadas pelo psicólogo.



De acordo com a figura 12 a maioria das demandas encaminhadas está relacionada aos aspectos envolvidos com a saúde do estudante, com destaque para as questões psiquiátricas de uma forma geral (88,88%) e referentes ao suicídio (66,66%). Esses dados foram obtidos a partir das entrevistas.

Logo então, não se vê mais as explicações para as causas dos problemas de aprendizagem associadas à saúde do aluno de forma natural, principalmente, quando são relacionadas à saúde mental do indivíduo. No entanto, ainda são altos os registros de encaminhamentos para a rede de saúde pública, dos problemas de aprendizagem e de comportamento (Silveira, Ribeiro, & Leonardo, 2014).

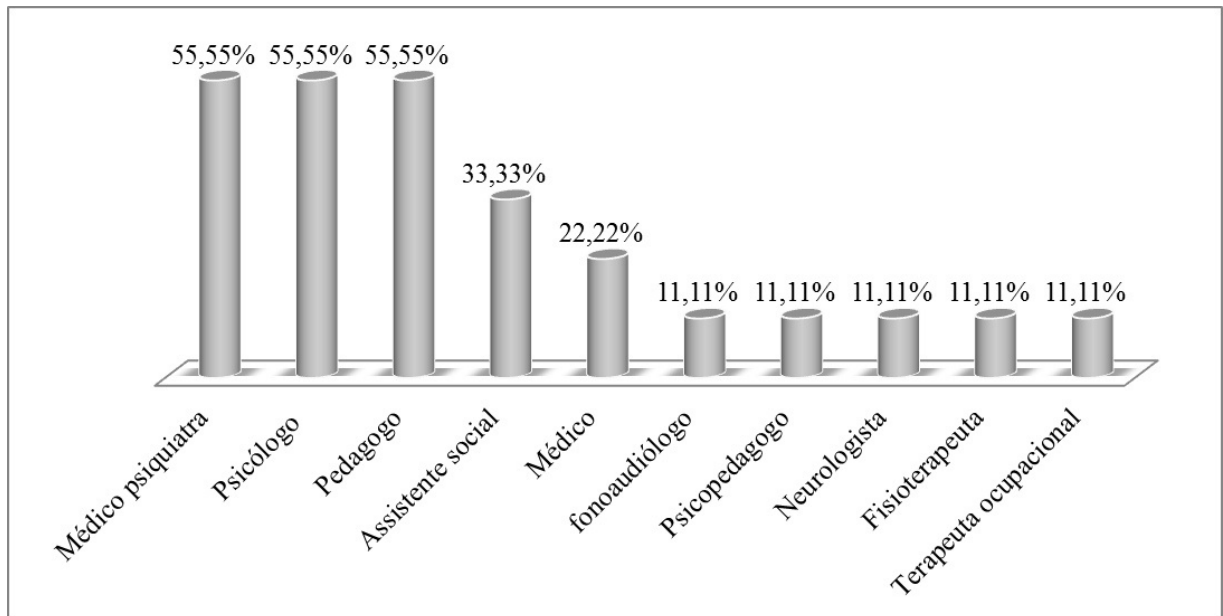
Algumas alternativas para a atuação do psicólogo na escola são apresentadas por Del Prette (2007) ao sugerir que o psicólogo contribua para o alcance do projeto educativo e faça intervenções em áreas pertinentes a este por meio de assessoria na elaboração de programas e atividades complementares. Essas ações devem contemplar aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional, às relações interpessoais, à orientação vocacional e à preparação para o mercado de trabalho, à orientação sexual, à prevenção de uso de substâncias psicoativas, ao desenvolvimento emocional, à criatividade, etc.

Diante desse cenário, os participantes relataram que encaminham as demandas para os profissionais dos serviços internos à UFPI como, por exemplo, Serviço Social e Serviço de Apoio Pedagógico que fazem parte do Núcleo de Assistência Estudantil – NAE. Externamente, as demandas são encaminhadas para profissionais da rede (serviços municipais, estaduais e federais) como Posto de Saúde, Centro de Atenção Psicossocial - CAPS, CAPS AD, Associação Piauiense de Atenção e Assistência em Saúde - APAAS, Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, Conselho Tutelar, Núcleo de Enfrentamento à Violência

Doméstica - NEVE, Hospital Universitário - HU, Hospital Lineu Araújo e Clínica-Escola de Psicologia.

A figura 13 mostra os profissionais para o quais os psicólogos da UFPI encaminham as demandas. Dessa forma, 55,55% dos participantes desta pesquisa disseram que encaminham para o médico psiquiatra, psicólogo e pedagogo; 33,33% para o assistente social; e 11,11% para fonoaudiólogo, psicopedagogo, neurologista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional.

Figura 13
Profissionais que recebem os encaminhamentos das demandas atendidas pelos psicólogos da UFPI.



Percebeu-se que médico psiquiatra, psicólogo e pedagogo são os profissionais que mais recebem encaminhamentos de demandas dos participantes desse estudo. Essas estão relacionadas às necessidades farmacológicas e de sofrimento psíquico, ao caráter clínico/psicoterápico atribuído à demanda e às questões psicopedagógicas dos estudantes.

Diante dessa situação, equipes multidisciplinares podem contribuir para provocar desdobramentos desses encaminhamentos individuais e são mais eficazes por estabelecerem outros modos de relação, trabalho e produção de conhecimento. Essa maneira de atuar pode

contribuir para a superação do olhar fragmentado e especializado sobre os problemas escolares (Sodré, Assis, & Duarte, 2018).

Em relação a isso, mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de psicologia em 2004 já previam a necessidade de uma atuação multidisciplinar e uma visão ampliada de educação (Silva & Peretta, 2016). A atuação do psicólogo em equipes multidisciplinares, no caso do trabalho junto às políticas afirmativas, torna-se fator importante para uma prática efetiva (Pinto, 2018).

Quanto aos motivos dos encaminhamentos, 100% dos participantes desta pesquisa direcionam demandas de natureza clínica para outros profissionais. Além disso, 44,44% dos entrevistados encaminham demandas de ordem socioeconômica. Uma parcela de 33,33% desses profissionais realizam encaminhamentos quando as demandas são de caráter especializado e somente 11,11% desses relatam encaminhar demandas de cunho pedagógico.

Os motivos que desencadeiam tais encaminhamentos do psicólogo para outros profissionais dos serviços internos ou externos à UFPI são apresentados na tabela 14.

Tabela 14
Motivos dos encaminhamentos das demandas pelos psicólogos.

Entrevistas	Motivos
Entrevista 01	Exige maior profundidade no atendimento, número maior de atendimentos e foge da demanda acadêmica; complexidade da demanda; demanda de caráter clínico; necessidade de passe-livre.
Entrevista 02	Depende da história que a pessoa apresenta no atendimento; demandas complexas que não podem ser supridas pelo aconselhamento; necessita de atendimento clínico prolongado para trabalhar questões; necessita de atendimento psiquiátrico.
Entrevista 03	Demanda que ultrapassam as possibilidades institucionais; quando há necessidade de psicoterapia.
Entrevista 04	Quando necessita de acompanhamento clínico (psicoterapia); demandas socioeconômicas causando problemas psicológicos quando extrapola o campo de atuação.
Entrevista 05	Quando se trata de demanda especializada; quando precisa de medicamento; quando há necessidade de investigação psicossocial; pessoas em situação de vulnerabilidade; quando não possui o profissional no serviço; quando se trata de demanda mais específica; quando a situação financeira afeta o psicológico.
Entrevista 06	Quando apresenta risco à integridade da pessoa; quando há um nível de complexidade que o serviço não abarca.
Entrevista 07	Quando há necessidade de medicamento e atendimento psiquiátrico; quando

são demandas de caráter social ou pedagógico; quando há necessidade de assistência mais especializada; quando compete a outro profissional resolver; quando necessita de parcerias para otimizar a vida do estudante na universidade.

Entrevista 08 Quando necessita de atendimento e acompanhamento clínico.

Entrevista 09 Demandas que não são da alçada da psicologia; quando extrapola o limite da atuação profissional.

Segundo os participantes deste estudo, as demandas de natureza clínica são aquelas que se referem às situações em que a psicoterapia é vista como a melhor opção por oferecer: número maior de atendimentos e lidar com questões de forma mais aprofundada; ou quando estão relacionadas às questões psiquiátricas; ou até mesmo quando se observa a necessidade de medicamento; ou referem-se a algo que ultrapassa o campo de atuação profissional nesse contexto.

Quanto a isso, a perspectiva crítica da atuação do psicólogo escolar defende o enfrentamento das questões na própria esfera escolar e não alicerçada no atendimento clínico tradicional ou na prática do encaminhamento de estudantes para os serviços como, por exemplo, de saúde (Souza, 2016). Nessa lógica, Matioli e Santarosa (2019) alertam para a presença da vertente explicativa do fracasso escolar na perspectiva individualizante nos discursos e práticas dos profissionais, embora seja uma compreensão antiga acerca desse fenômeno.

Não há dúvidas de que o olhar psicológico privilegia o comportamento dos indivíduos, tanto aqueles que são observáveis quanto os que não são diretamente observáveis. Contudo, há diferença na concepção desse comportamento que deve ser visto nas suas interações com os determinantes sociais, biológicos e físicos. Esses estão no presente e no passado e vão possibilitar aferir o significado das ações e das relações sociais decorrentes de diferentes contextos educativos. Daí a importância de se incluir a compreensão do sistema educacional com suas contingências sociais e políticas que sobre ele incidem, dentre elas, está a LDB, na análise psicológica dos fenômenos educativos (Del Prette, 2007).

Identificou-se nesta análise que os motivos dos encaminhamentos têm caráter diverso e caracteriza a complexidade das queixas escolares atendidas por psicólogos da UFPI. Diante disso, percebe-se a importância do trabalho em equipe multiprofissional para intervir de forma articulada nas questões de natureza clínica, socioeconômica, especializada e/ou pedagógica, ou que surjam nas relações com outros fatores. Nesse sentido, a formação continuada é um recurso necessário para que o psicólogo possa lidar com questões vigentes que requeiram do profissional outros olhares acerca dos problemas. Logo, defende-se a concepção crítica como orientadora dos discursos e práticas dos psicólogos acerca do atendimento às queixas escolares no ensino superior.

Síntese Integradora e Recomendações

Esta pesquisa buscou revelar a atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar do ensino superior na Universidade Federal do Piauí - UFPI. Constatou-se que o psicólogo dessa instituição realiza práticas de atendimento individual e no âmbito institucional para intervir nas queixas escolares. Suas ações perpassam pelo processo de ensino-aprendizagem e visam ao desenvolvimento humano próprio desse nível de ensino. Os profissionais buscam envolver todos os agentes educacionais (estudantes, docentes, técnicos, coordenadores e gestores) para concretizar essas práticas de atendimento à queixa escolar nesse campo.

Logo, a atuação do psicólogo supera a perspectiva individualizante de atendimento à queixa escolar quando o profissional torna-se consciente do seu papel junto ao processo de formação acadêmica que ocorre na educação superior. Embora ainda existam desafios e limitações a serem superados quanto a isso. Um deles refere-se à inexistência de modelo teórico-conceitual específico, conquanto a literatura aponte estudos que sirvam de fundamentação para os profissionais que atuam nesse cenário educacional. Alguns estudos adotam uma perspectiva crítica para orientar as práticas do psicólogo escolar. Nessa lógica, podem auxiliar os psicólogos que atuam na educação superior a colaborarem com a função formativa e ética da universidade para o pleno exercício da cidadania.

Alguns desafios e limitações a serem enfrentados pelos psicólogos não estão restritos à UFPI. Estão presentes em outras instituições federais de ensino superior também. Isso configura um cenário brasileiro de atuação na educação superior bastante desafiador que limita os profissionais em diversos aspectos.

Diante disso, esta pesquisa objetivou elaborar o perfil do psicólogo dessa instituição. Identificou profissionais formados, em sua maioria, em instituições públicas de ensino, todos com pós-graduação. A formação *Lato Sensu*, apresentada pelos participantes, mostrou uma

diversidade de áreas em relação à *Stricto Sensu* que apontou apenas três áreas (Educação Especial, Educação e Psicologia). Além disso, a atuação profissional é configurada por uma inserção recente no contexto da UFPI à qual se iniciou em 2008 e marcou seu auge em 2014 com a contratação de psicólogos. Com isso, houve ampliação das equipes multiprofissionais dos serviços de atendimento ao estudante.

Os registros das práticas dos psicólogos no âmbito individual e coletivo possibilitaram alcançar o objetivo desta pesquisa de caracterizar as queixas escolares de universitários. Segundo os participantes deste estudo, a queixa escolar do ensino superior é complexa, multideterminada, abrangente quanto a sua diversidade e específica do contexto onde é produzida. Alguns fatores são inerentes a esse cenário específico de educação como: a adaptação ao ambiente acadêmico diante de novos formatos de avaliação da aprendizagem; outras configurações para a relação professor-aluno e demais relações estabelecidas; rotina de estudo; mudança de cidade. Tudo isso marca a transição para esse novo espaço educativo em que o estudante depara-se com um processo de ensino-aprendizagem diferente do qual estava habituado no ensino médio.

Isso desperta reflexões quanto ao aspecto da produção e da compreensão da queixa escolar do ensino superior que pode ser diferenciada em relação a outro nível ou modalidades de ensino. Dessa forma, pode-se dizer que é um fenômeno pouco estudado do ponto de vista do processo de escolarização que se configura no ambiente universitário, pois muitos estudos referem-se à queixa escolar no âmbito da educação básica o que contribui, de forma essencial, com esta pesquisa na tentativa de evidenciá-la na educação superior.

A constatação de práticas tradicionais e emergentes atendeu ao objetivo desta pesquisa de identificar, no conjunto das práticas dos psicólogos da instituição, aproximações e distanciamentos da área da psicologia escolar e educacional no ensino superior. Logo, algumas práticas na UFPI ainda atribuem o enfoque de intervenção profissional ao indivíduo

o que configura uma tendência ao modelo clínico. Entretanto, foi possível encontrar uma diversidade de práticas no âmbito institucional também através deste estudo, porém limitadas por diversos fatores como: a sobrecarga de trabalho, a forte representação social do psicólogo clínico e a ausência de um modelo teórico-conceitual para atuar no ensino superior.

A atuação do psicólogo, como agente da educação no âmbito institucional, perpassa pelo esclarecimento da instituição de ensino superior quanto ao papel a ser desempenhado pelo profissional nesse contexto. Em relação a isso, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI é um documento no qual estão definidas a missão institucional e as estratégias para o alcance dos objetivos e das metas da instituição. No caso dos serviços de atendimento ao estudante em que atua o psicólogo, há informação disponível nesse documento referente ao aumento do quantitativo profissional o qual visa à ampliação do serviço. Esse documento faz referência à maneira como o psicólogo pode contribuir com as metas institucionais estabelecidas quando visa à ampliação do número de atendimentos nos serviços. Todavia, amplia o olhar quando estende as intervenções para o campo institucional e fortalece o trabalho em equipe para atender às demandas escolares. Isso ocorre ao estabelecer metas direcionadas para garantir: a inclusão e a acessibilidade, a intersectorialidade, a realização de parcerias intra e interinstitucionais de suporte e apoio à saúde dos estudantes e também de fomento às ações de igualdade racial, social e diversidade cultural.

O psicólogo deve ser capaz de contribuir com ações de planejamento, de execução e de avaliação institucional enquanto profissional essencial para a educação. Além disso, deve assumir a função mediadora nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano dos indivíduos, juntamente com a comunidade acadêmica.

Como objetivo desse estudo, a investigação das estratégias desenvolvidas pelos psicólogos na educação superior no atendimento à queixa escolar demarcou a existência de três modelos de atuação: clínico, institucional e em psicologia escolar e educacional. O

modelo clínico está representado por práticas como aconselhamento psicológico, psicoterapia individual, avaliação psicológica e encaminhamentos a outros especialistas, como formas de intervir sobre as demandas dos estudantes. O modelo institucional, identificado por meio de ações mais abrangentes, envolve outros integrantes da comunidade acadêmica como professores, coordenadores e gestores. E o modelo de psicologia escolar e educacional o qual se fundamenta numa perspectiva crítica em psicologia escolar e considera os condicionantes sociais, históricos e políticos relacionados às práticas dos psicólogos na UFPI. Esse modelo mostra possibilidades de intervenções mais abrangentes e com enfoque preventivo no enfrentamento do fracasso escolar e de práticas medicalizantes no âmbito institucional; e conjuga o olhar psicoeducativo ao psicossocial diante das experiências acadêmicas.

A formação continuada foi uma estratégia apontada pelos participantes, bastante relevante, perante as inúmeras dificuldades enfrentadas pelo psicólogo da UFPI para atender às queixas escolares. Além da “autoformação” citada nesse estudo, à qual pode ser feita através da qualificação profissional com a realização de cursos também em nível *stricto sensu*. Quanto a isso, há incentivo institucional com o Plano de Capacitação Interna – PCI que destina vagas específicas para os técnico-administrativos nos cursos de pós-graduação da UFPI em diversas áreas, dentre elas, psicologia, educação e políticas públicas. Não obstante, independente do perfil de formação dos referidos psicólogos da UFPI, a instituição pode fomentar a formação continuada desses técnicos de forma sistemática ao direcioná-la para a psicologia escolar e educacional. Para esse propósito, pode considerar o perfil de demandas institucionais e queixas escolares identificadas nos dados do presente estudo.

Isso pode contribuir para a definição do modelo de atuação do psicólogo escolar na educação superior como um produto desse embasamento teórico-conceitual que pode ser ofertado para orientar as práticas profissionais nesse campo. Ainda sim, requer maior compreensão sobre o processo de escolarização que se dá nesse contexto, o modo como afeta

as pessoas que ocupam esse espaço e como é afetado pelas relações que ali acontecem. Em nível institucional, sugere-se a construção da identidade profissional do psicólogo para atuar na educação superior e a definição das diretrizes para orientar suas práticas nos serviços em que estão inseridos.

Este estudo apresentou o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico que possibilitou a estruturação do método e a partir disso a realização da pesquisa. Com isso, foi possível, uma vez determinado o objeto, conhecê-lo e compreendê-lo de forma dialética. Esses pressupostos teóricos orientam a visão da psicologia histórico-cultural que subsidia a psicologia escolar crítica. Essa perspectiva entende que a queixa escolar é produzida no processo de escolarização e esse é o entendimento que várias pesquisas apresentam nessa área também. Sabe-se que um processo de escolarização configura-se em cada nível ou modalidade de ensino, mas resta saber se é exclusivo de cada um, diante de suas especificidades, ou pode ser considerado como um processo único em que todos o vivenciam na educação de forma gradativa apenas.

Logo, buscar fundamentação no materialismo histórico-dialético possibilitou a presente pesquisa partir de uma concepção de homem enquanto ser dialético-cultural. Essa compreensão foi essencial para o entendimento das práticas de atendimento às queixas escolares no ensino superior em virtude do tratamento dado à realidade explorada neste estudo em que se considerou a historicidade desse meio onde esse fenômeno é produzido. Sendo assim, os indivíduos foram vistos como agentes transformadores do processo de ensino-aprendizagem. Tornou-se claro que a produção dos fenômenos ocorre na relação dialética com o ambiente acadêmico, político e social onde estão inseridos.

Essa reflexão é importante em virtude dos diferentes desdobramentos que podem provocar ressignificações na maneira de compreender esse processo e, conseqüentemente, tornar indispensável rever a produção das queixas escolares e repensar estratégias de

intervenção. Assim, ressalta-se a importância de discutir sobre isso independente do espaço educacional em que ocorra essa discussão, no caso dessa pesquisa, a educação superior. Isso acontece devido à prática, de modo geral, fundamentar-se em concepções teórico-práticas que são produzidas a partir de investigações do processo de escolarização e da produção da queixa escolar da educação básica especificamente. Esse conhecimento produzido estende-se para outros cenários educacionais, mas partem de um contexto diferente devido aos objetivos e propostas educativas delineadas de acordo com a função e as responsabilidades que a instituição de ensino exercerá na sociedade.

Portanto, essas particularidades existentes vão interferir na produção da queixa escolar dos estudantes e na própria compreensão desse fenômeno. Diante disso, surgem diversas indagações quanto à atuação diante da queixa escolar que se apresenta nesse nível de ensino.

Por esses motivos, o profissional que atua nesse contexto lida com um fenômeno parecido ou se trata de outro que não tenha sido estudado ou até mesmo identificado até o presente momento se os processos educativos são percebidos de maneiras diferentes? A escassez de pesquisa sobre o objeto na educação superior é fato. Talvez seja necessária a elaboração de um novo constructo teórico-conceitual para entender dois fenômenos aqui citados: a queixa escolar do ensino superior e o processo de escolarização nesse contexto.

Algumas reflexões a mais são necessárias quanto à queixa escolar da educação básica e da educação superior no sentido de averiguarmos se estamos falando de um mesmo fenômeno. Se a produção ocorre no processo de escolarização e cada nível de ensino apresenta suas particularidades isso não particulariza esse processo e torna-o único em cada contexto? A evolução gradativa do ensino não produz dificuldades diferenciadas ou específicas de cada cenário educacional ao visar o alcance de graus diferentes de complexidade?

Isso revela necessidade de entendimento das demandas construídas, em âmbito institucional, que se materializam e ganham sentido nos contextos e nas relações nele produzidas ao considerar a singularidade e a universalidade dos processos psicológicos e de ensino-aprendizagem. Esses processos ocorrem no cenário da educação superior direcionados por propostas político-pedagógicas e curriculares diferenciadas devido às particularidades que lhe são próprias.

Assim, o presente estudo aponta a existência de uma nova categoria analítica, a “*queixa escolar-universitária*”, derivada do conceito de queixa escolar, porém adota uma perspectiva mais especializada para abarcar a complexidade e especificidade desse fenômeno no ambiente universitário. Desse modo, a partir do presente estudo, recomenda-se, ao inquirir a demanda educacional e seus problemas no contexto do ensino superior, compreendê-los como “queixa escolar-universitária”. Essa queixa pode ser entendida como as demandas que são produzidas a partir dos significados atribuídos à relação instituição-sujeito-sociedade; se constroem no ensino superior e são materializadas pela (in) coerência do que constitui a educação superior e as relações preconizadas nesse contexto. Para tanto, devem ser considerados os condicionantes das práticas curriculares, políticas e cotidianas específicas exigidas pelas graduações e ter tais territórios em que as queixas se produzem como escopo de intervenção. Dessa forma, a “queixa escolar-universitária” é um fenômeno pertencente ao ambiente universitário, às relações e aos sujeitos que compõem esse espaço.

Com a presente pesquisa obteve-se uma compreensão da atuação do psicólogo no ensino superior no atendimento à queixa escolar em que se consideraram as limitações e os desafios característicos desse espaço educacional que se apresentam para esses profissionais na sua formação, em suas práticas e na produção de conhecimentos. Desse modo, a educação superior configura um cenário desafiador para o atendimento às queixas escolares, principalmente, em virtude das especificidades desse contexto que precisam ser identificadas

e compreendidas para que se possam pensar intervenções adequadas junto à comunidade acadêmica.

No entanto, a presente pesquisa alcançou resultados importantes ao identificar as demandas escolares da instituição. Essa informação pode ser relevante para o planejamento de ações de caráter preventivo e institucional. Apontou limitações dos profissionais para o atendimento às queixas escolares que podem ser revistas por gestores a fim de possibilitar ao psicólogo os meios apropriados para o exercício de seu papel como profissional da educação. Identificou modelos de atuação do psicólogo na instituição que podem sinalizar para os profissionais a necessidade de reestruturação na maneira de intervir no sentido de sentirem-se provocados pelas discussões feitas e diante disso possam refletir sobre suas ações e os conhecimentos que possuem. Destacou as práticas psicológicas tradicionais e emergentes realizadas nesse contexto e revelou pontos de aproximação e distanciamento com a área da psicologia escolar e educacional considerada de suma importância para o psicólogo atuar na educação. Os conhecimentos científicos produzidos por essa área podem orientar o profissional nas formas de pensar e intervir coletivamente sobre os problemas escolares a partir do processo de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento humano e das relações.

Entretanto, a produção de mais estudos sobre essa realidade e dos fenômenos que a acometem é de suma importância ainda. Dessa forma, faz-se necessário refletir acerca da formação dos futuros psicólogos escolares e considerar o ensino superior como um campo de atuação crescente e fértil para a área da psicologia escolar e educacional. Nesse caso, devem-se incluir discussões sobre essa atuação no âmbito das políticas educacionais com as quais vai deparar-se na sua prática. Logo, destacam-se conhecimentos para atuar com as políticas de permanência, inclusão e ações afirmativas que já possuem serviços estruturados em algumas instituições federais de ensino superior para executá-las. Outro ponto a ser destacado refere-se à atuação do psicólogo em Serviço-Escola para atender às queixas dos universitários o qual se

constitui como um campo que precisa de mais estudos. Por fim, investigar mais sobre os modelos de atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior e as possibilidades de intervenção junto ao ambiente universitário.

Portanto, a presente pesquisa deixa as contribuições produzidas num contexto específico, a UFPI, porém se espera que possam ser úteis àqueles que precisam desses conhecimentos para refletir sobre suas práticas ou produzirem outros saberes a partir desta a qual sirva de inspiração para a realização de estudos semelhantes em outras IFES.

Referências

- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 14(2), 203-215. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- Almeida, M. R. (2018). A re-escolha profissional no ensino superior: construindo possibilidades de intervenção coletiva em uma Universidade Federal do Semiárido potiguar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 6* (pp.113-123). Teresina, PI: EDUFPI.
- Almeida, S. F. C. (2011). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Del Prette, Z. A. P., (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida - explorando fronteiras* (pp. 37-51). Campinas, SP: Alínea.
- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. C., Leite, C. A., Lopes, F. L. & Silva, M. A. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Boletim de psicologia*, 62(136), 37-52. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n136/v62n136a05.pdf>
- Angelucci, C. B. (2007). Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. In Souza, B. P. (Org), *Orientação à queixa escolar* (pp. 353-375). 1. São Paulo, SP: Casa do psicólogo.
- Asbahr, F. S. F. (2010). “Por que aprender isso, professora?” *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de doutorado). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>

- Asmassallan, M. & Marinho, C. (2017). Psicologia escolar e cotas raciais na educação superior: estudos em periódicos brasileiros. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educacion*, (12), 50-54. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.12.2655>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltda.
- Barroco, S. M. S. & Matos, N. S. D. (2016). Das leis à prática: a inclusão no ensino superior em tempos de produtivismo acadêmico. In Campos, H. R., Souza, M. P. R., & Facci, M. G., (Org.), *Coletânea Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 159-176). Natal, RN: EDUFRN.
- Bernardes, M. E. M. (2017). O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generacidade na educação. In Mendonça, S. G. L., Penitente, L. A. A. & Miller, S., (Org.), *A questão do método e a Teoria Histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas* (pp. 62-77). Marília, SP: Cultura Acadêmica.
- Bisinoto, C., Marinho, C. & Almeida, L. (2010). Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2015). Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 67(2), 33-46. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v67n2/04.pdf>
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na Educação Superior: contribuições da Psicologia Escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 28-46. Recuperado de: <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2014/Ano4-Volume1-Artigo2.pdf>
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. (2011). Psicologia escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. *Psicologia em Estudo*, 16(1), 111-122. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a13v16n1.pdf>

- Bleicher, T. & Oliveira, R. C. N. (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. *Psicologia escolar e educacional*, 20(3), 543-549. doi: 10.1590/2175-3539201502031040.
- Bohnert, G. O. M. (2017). *Inclusão no ensino superior: uma proposta de ação*. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Planaltina, DF.
- Bolconte, I. S. (2014). Perfil do público das clínicas-escola de Psicologia do Brasil. Trabalho de Conclusão do curso (Graduação em Psicologia), Universidade Estadual da Paraíba.
- Branco, A. P. S. C. (2015). *Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: um estudo com pós-graduandos*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Bauru, SP.
- Brasil. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.
- Brasil. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.
- Brasil. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado de: <http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 mar. 2019.
- Brasil, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 14 mar. 2019.

Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 24 mar. de 2019.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 27 mar. 2019.

Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia; um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 105-120.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100012>

Cerchiari, E. A. N., Caetano, D. & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 413-420.

Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a10v10n3.pdf>

Chiode, C. S. & Facci, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no Estado do Paraná. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(1), 127-144. Recuperado de:

<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n1/09.pdf>

- Ciantelli, A. P. C. (2015). *Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da psicologia para as ações do Núcleo de Acessibilidade*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Bauru, SP.
- Cobalchini, C. C. B. (2015). Caderno de orientações aos serviços-escola de psicologia do Estado do Paraná. 1ª ed. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia do Paraná, 36p.
- Correia, G. B. & Moreira, L. C. (2007). Ações afirmativas, inclusão escolar e cotas étnicas e sociais: um olhar sobre a experiência da Universidade Federal do Paraná. *Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil*. Recuperado de: <http://flasco.redelivre.org.br/files/2012/07/228.pdf>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P. & Almeida, L. S. (2013). Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Revista de Peruana de Psicologia y Trabajo Social*, 2(1), 63-74. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/55625710.pdf>
- Costa, L. S. & Dias, I. M. A. V. (2019). Atenção à saúde de escolares: reflexões sobre intersetorialidade, assistência estudantil e psicologia escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 10* (pp. 180-199). Teresina: EDUFPI.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- David, M. M. (2017). *Atuação da Psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Del Prette, Z. A. P. (2007). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 9-26). 3ª ed. Campinas, SP: Alínea.

- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 71. doi: 10.1590/S0101-73302000000200004.
- Facci, M. G. D., Lima, E. C., Firbida, F. B. G., Barroco, M. B. S., Leal, Z. F. R. G. & Lessa, P. V. (2015). Formação do psicólogo, no Estado do Paraná, para atuar junto às queixas escolares. *Interação Psicologia*, 19(2), 173-185. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191817>
- Facci, M. G., Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2006). Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Revista Psicologia USP*, 17(1), 99-124. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100008>.
- Feitosa, L. R. C. (2018). Intervenção com estudantes em estágio supervisionado: contribuições da psicologia escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 5* (pp. 31-41). Teresina: EDUFPI.
- Feitosa, L. R. C. (2016). A psicologia no Instituto Federal de Goiás: relato de experiência em um campus em implantação. In Rimá, J. C. (Org.). *Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação nas Universidades Públicas e Institutos Federais* (pp. 125-137). São Carlos, SP: Pedro e João editores.
- Feitosa, L. R. C. & Marinho-Araújo, C. M. (2017). Psicologia Escolar e Educação Superior nos Institutos Federais: perspectivas para a atuação profissional. In Negreiros, F., & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 1* (pp. 68-86). Teresina: EDUFPI.
- Ferreira, B. O., Albuquerque, A. R. S. & Costa, F. (2019). Meu pé de Ipê: construindo um projeto psicoeducativo no IFMA. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em*

psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 9 (pp. 93-104). Teresina, PI: EDUFPI.

Ferreira, B. O., Oliveira, K. A. S. & Lima, T. F. C. (2018). Tecendo práticas e saberes de psicólogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 5* (pp. 13-30). Teresina, PI: EDUFPI.

Fonseca, B. F. S., Oliveira, M. I. A. & Oliveira, A. B. L. (2018). A extensão como estratégia de intervenção: transpondo conceitos e práticas de assistência estudantil no IFS/Campus Nossa Senhora da Glória. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 6* (pp. 31-45). Teresina: EDUFPI.

Fonseca, T. S. (2018). *O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Parnaíba, PI.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Brasília, 2019.

Freitas, C. S. C., Ribeiro, D. E. M., Abreu, F. R. & Siqueira, M. L. (2018). Serviço de Psicologia em foco: relato de experiência acerca da implantação de uma sede em IES do Piauí. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do Ensino Técnico ao Superior – Volume 7* (pp. 118-131). Teresina: EDUFPI.

Gebrim, L. B. (2014). *Psicologia escolar e educacional no ensino superior: demandas e desafios na história do serviço de atendimento ao estudante da Universidade Federal de Uberlândia* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17239>

- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Gomes, A. M. M. & Souza, M. P. R. (2015). O psicólogo escolar na educação: possibilidades e desafios de uma atuação na perspectiva crítica. In Zibetti, M. L. T., Souza, M. P. R. & Barroco, S. M. S. (Org.), *Psicologia, políticas educacionais e escolarização* (pp. 135-160). 1ª ed. Florianópolis, RS: Pandion.
- Gomes, C. R. (2017). *Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, São Cristóvão, SE.
- Gomes, M. A. F. & Dimenstein, M. (2016). Serviço-escola de Psicologia e as Políticas de Saúde e Assistência Social. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1217-1231.
<http://dx.doi.org/10.9788/TP2016.4-03Pt>
- Gomes, V. L. T. (2007). A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In Guzzo, R. S. L., (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 39-60). 3ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Gimenez, E. H. R. & Tizzei, R. P. (2011). Avaliação e laudos psicológicos: contribuições da psicologia. *Encontro: Revista de Psicologia*, 14(20), 49-61. Recuperado de:
<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2504>
- Guzzo, R. S. L. (2011). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Del Prette, Z. A. P., (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 19-36). 4ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In Martínez, A. M., (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 17-29). 2ª ed. Campinas, SP: Alínea.

- Guzzo, R. S. L. (2007). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In Guzzo, S. L. R., (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-115). 3ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P. & Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 131-141. doi: 10.1590/S0102-37722010000500012.
- Jorge, J. P. (2018). Saúde mental discente: reflexões a partir da experiência como psicóloga escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 8* (pp. 93-103). Teresina: EDUFPI.
- Koehler, S. E. & Prediger, J. (2019). O psicólogo na rede e a rede dos psicólogos: relato dos encontros nacionais dos psicólogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 10* (pp.18-40). Teresina: EDUFPI.
- Koller, S. H. (2011). A escola, a rua e a criança em desenvolvimento. In Del Prette, Z. A. P., (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 155-171). 4ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Leal, Z. F. R. G. & Souza, M. P. R. (2014). O processo de escolarização e a produção da queixa escolar - uma relação antiga, um problema atual. In Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G. & Franco, A. F., (Org.), *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 19-40). Maringá, PR: Eduem.
- Leonardo, N. S. T., Rossato, S. P. M. & Constantino, E. P. (2016). Políticas Públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In Campos, H. R.,

- Souza, M. P. R. & Facci, M. G., (Org.), *Coletânea Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 43-66). Natal, RN: EDUFRN.
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos Colégios de Aplicação das universidades federais: práticas e desafios* (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Lima, C. P. (2011). “O caminho se faz ao caminhar”: propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M., (Org.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 63-85). 1ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R., (Org.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (s/n). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In Marinho-Araújo, C. M., (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Bisinoto, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M., (Org.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 193-214). Campinas, SP: Alínea.

- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). Intervenção institucional: possibilidades de prevenção em psicologia escolar. In Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C., (Org.), *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional* (pp. 85-98). 3ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2010). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 3ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2007). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In Martinez, A. M., (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 243-259). 2ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista em aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado de: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf
- Matioli, A.S. & Santarosa, R. B. (2019). As equipes multidisciplinares dos institutos federais: contribuições da psicologia para o enfrentamento do fracasso escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 10* (pp. 57-71). Teresina: EDUFPI.
- Mayorga, C. & Souza, L. M. (2012). Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 263-281. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006
- Medeiros, A. J. G. & Lopes, A. P. N. S. (2018). Impasses e perspectivas da psicologia escolar e educacional nas questões de gênero do IFAL. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 6* (pp. 143-160). Teresina: EDUFPI.

- Medeiros, C. P. (2007). Da competência teórica à implicação subjetiva: uma experiência de formação em psicologia escolar/educacional. In Martínez, A. M., (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 231-242). 2ª ed. Campinas, SP: Alínea.
- Medeiros, M. W. A. (2017). A interiorização das universidades federais: desafios e potencialidades da psicologia escolar em novos contextos. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 4* (pp. 233-248). Teresina: EDUFPI.
- Meireles, A. M., Lustosa, C. C. F. & Costa, M. O. (2018). Diagnóstico da evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do departamento IV do Campus Goiânia: eletrônica, eletrotécnica e telecomunicações nos anos de 2013 a 2016. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 6* (pp. 78-95). Teresina: EDUFPI.
- Moreira, G. R. & Cotrin, J. T. D. (2016). Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde; contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 117-126. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0201938
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 503-514. doi: 10.1590/2175-3539/2015/02031036
- Moura, F. R. & Facci, M. G. D. (2016). Políticas públicas para o Ensino Superior: o fracasso escolar e a atuação do psicólogo. In Campos, H. R., Souza, M. P. R. & Facci, M. G. D., (Org.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 123-158). 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN.
- Muniz, M. A. & Trovão, R. C. (2019). Quando o cuidado se torna norteador: a implementação do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio do IFMA. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 10* (pp. 151-163). Teresina, PI: EDUFPI.

- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N.C. & Junqueira, M. H. R (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200013>.
- Neto, A. C. (2004). Política educacional brasileira: novas formas de gestão. In Yamamoto, O. H. & Neto, A. C., (Org.), *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar* (pp. 35-68). 2ª ed. Natal, RN: UFRN.
- Netto, P. J. (2011). *Introdução ao método de Marx*. 1ª ed. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Neves, G. B., Alves, C. T. (2017). Acolhimento e qualidade de vida no trabalho dentro da comunidade acadêmica. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior– Volume 4* (pp. 138-153). Teresina, PI: EDUFPI.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. In Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M., (Org.), *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Campinas, SP: Alínea.
- Novaes, M. H. (1978). *Psicologia escolar*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G. & Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (esp.), 105-113. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>
- Oliveira, A. B. (2016). *O psicólogo na assistência estudantil: interfaces entre psicologia, saúde e educação*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia, MG.
- 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, DF.

- Oliveira, R. C. N. (2017). *Avaliação do Serviço de Psicologia da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Ceará*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.
- Ortolan, M. L. M., Sei, M. B. & Victrio, K. C. (2018). Serviço-Escola de Psicologia e potencialidades dos projetos de extensão: construção de políticas públicas em saúde mental. *Revista Brasileira de Tecnologias Sociais*, 5 (1), 78-85.
<http://dx.doi.org/10.14210/rbts.v5n1.p78-85>
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, 8(1), 47-62. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/107577/105996>
- Pedroza, R. L. S. & Maia, C. M. F. (2016). Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. In Campos, H. R., Souza, M. P. R. & Facci, M. G. D., (Org.), *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 231-249). Natal, RN: EDUFRN.
- Pinto, M. C. C. & Cunha, A. M. S. (2019). O preconceito e as diferenças no colégio universitário – UFMA: possibilidades de atuação da psicologia escolar. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 10* (pp. 104-119). Teresina: EDUFPI.
- Primi, R. (2010). Avaliação psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia, teoria e pesquisa*, 26(esp.), 25-35. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a03v26ns.pdf>

- Ribeiro, F. M. & Guzzo, R. S. L. (2019). Psicologia e Ensino Superior: Aspirações Pequeno-burguesas e Contradições Cotidianas em Cotistas. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 27-45. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3004>
- Ribeiro, I., Agustini, J. & Johann, M. D. (2018). O trabalho integrado da psicologia escolar no núcleo pedagógico do IFSC Campus Florianópolis-Continente. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 7* (59-79). Teresina, PI: EDUFPI.
- Rosa, A. R. (2009). *Estudo exploratório acerca das concepções de formadores de psicólogos de Goiânia sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Sales, A. C. M. & Medeiros, M. W. A. (2018). Plantão pedagógico: uma experiência interdisciplinar no Instituto Metrôpole Digital da UFFRN. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 6* (pp. 62-77). Teresina, PI: EDUFPI.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: o trabalho do psicólogo na educação superior. In Marinho-Araújo, C. M., (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 203-219). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Santana, A. C., Pereira, A. B. M. & Rodrigues, L. G. (2014). Psicologia e educação superior: possibilidades de atuação profissional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 229-237. doi: 10.1590/ 2175-3539/2014/0182736
- Santeiro, T. V., Rocha, G. M. A. & Araújo, D. S. A. (2013). Implantação de um Serviço-Escola de Psicologia no Centro-Oeste brasileiro: usuários e atendimentos. *Perspectivas em Psicologia*, 17(2), 65-82. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/28556>

- Santos, A. S., Souto, D. C., Silveira, K. S. S., Perrone, C. M. & Dias, A. C. G. (2015). Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 515-524. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0193888
- Santos, D. C. O., Menezes, A. B. C., Borba, A., Ramos, C. A. & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234. doi: 10.1590/2175-3539/2017/02121109
- Schwede, G. (2016). *A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios*. (Tese de Doutorado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Silva, L. S. (2016). *A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no ensino superior*. (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Uberlândia, MG.
- Silva, M. C. S. & Peretta, A. A. C. S. (2016). A formação e a atuação do psicólogo na educação em Minas Gerais: considerações a partir de políticas públicas. In: Campos, H. R., Souza, M. P. R. & Facci, M. G. D., (Org.). *Coletânea Psicologia e políticas educacionais* (pp. 277-294). Natal, RN: EDUFRN.
- Silva, T. F. C. (2018). Atuação do psicólogo na Assistência Estudantil: desafios experimentados na Universidade Federal de Campina Grande. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 8* (pp. 75-92). Teresina: EDUFPI.
- Silveira, J. M., Ribeiro, M. J. L. & Leonardo, N. S. T. (2014). Queixas escolares: analisando as práticas institucionais de encaminhamento. In Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G. & Franco, A. F., (Org.). *O processo de escolarização e a produção da queixa escolar*:

reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia (pp. 61-78). Maringá, PR: EDUEM.

Soares, A. M., Pinheiro, M. R. & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e Adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. doi: 10.14195/1647-8606_582_6

Sodré, E. N., Assis, L. C. & Duarte, R. B. (2018). A potência do trabalho multidisciplinar na assistência estudantil do Instituto Federal Fluminense. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 7* (pp. 80-99). Teresina, PI: EDUFPI.

Sommer, L. C. O. & Bordas, M. A. G. (2018). Inflexões nas atribuições do psicólogo nos Institutos Federais: reflexões, desafios e possibilidades acerca da experiência do psicólogo escolar no IFBA. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 7* (pp. 15-38). Teresina: EDUFPI.

Souza, B. P. (Org.) (2011). *Orientação à queixa escolar*. 2ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Souza, B. P. (2007). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In Souza, B. P., (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 241-278). 1ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Souza, H. S. M. & Pires, C. C. (2017). O psicólogo escolar e a formação continuada: um relato de experiências. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 3* (pp. 85-101). Teresina, PI: EDUFPI.

Souza, H. S. M., Pires, C. C. & Souza, L. G. (2018). A inserção do psicólogo escolar em equipes multiprofissionais na educação; experiência no IFMT Campus Rondonópolis. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R., (Org.), *Práticas em psicologia escolar do ensino técnico ao superior – Volume 7* (pp. 39-58). Teresina, PI: EDUFPI.

- Souza, J. D. S. (2018). *A inclusão universitária: um estudo sobre as narrativas de estudantes do PPNE da Universidade de Brasília*. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília, DF.
- Souza, M. P. R. (2010). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções práticas e desafios. (Tese Livre-Docência não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 179-182. doi: 10.1590/S1413-85572009000100021
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In SOUZA, B. P., (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). 1ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Revista Estilos da clínica*, 5(9), 1-21. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n9/_11.pdf
- Souza, M. P. R. (1997). Queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In Machado, A. M. & Souza, M. P. R., (Org.), *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (s/n). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. (Tese de Doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Souza, M. P. R. S, Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. A. & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: concepções e práticas. *Psicologia escolar e educacional*. 20(3), 601-610. doi: 10.1590/2175-3539/2015/02031058

- Souza, V. O. L. (2018). Perspectiva psicossocial do cotidiano escolar: uma experiência de trabalho da assistência estudantil do IFFluminense. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 7* (pp. 167-180). Teresina: EDUFPI.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M., (Org.), *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). 2ª ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, M. B. C. (2019). Orientação à queixa escolar no apoio à permanência estudantil na Universidade de São Paulo (USP). In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 10* (pp. 41-56). Teresina: EDUFPI.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí. Resolução nº 076/19. Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes de graduação público-alvo da educação especial na Universidade Federal do Piauí. Recuperado de:
http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_076.201920190527093809.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí. Resolução nº 049/19. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Piauí. Recuperado de:
http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_049_de_2019_120190513130430.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2018). Relatório de Atividades do Serviço-Escola de Psicologia Ano 2017.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2017). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório de Gestão Anual janeiro a dezembro /2017.

Recuperado de: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PRAEC_-_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2017_220180912130611.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

UFPI, Universidade Federal do Piauí (2017). Relatório SECADI/Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU).

UFPI, Universidade Federal do Piauí (2017). Relatório de Atividades do Serviço-Escola de Psicologia Ano 2016.

UFPI, Universidade Federal do Piauí. Resolução nº 054/17. Regulamenta a Política Institucional de Atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Recuperado de:

http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/documentos_/Resolu%C3%A7%C3%A3o_054-2017_Atendimento_aos_Estudantes_com_NEE.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

UFPI, Universidade Federal do Piauí (2016). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório de Gestão janeiro a dezembro/2016. Recuperado de http://ufpi.br/images/arquivos_download/PRAEC/RELAT%C3%93RIO_PRAEC_FINAL_2016.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

UFPI, Universidade Federal do Piauí (2016). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório de Gestão PRAEC /2015. http://ufpi.br/images/arquivos_download/PRAEC/RELAT%C3%93RIO_DE_GEST%C3%83O_PRAEC_2015_FINALIZADO.pdf Acesso em: 10 jan. 2019.

UFPI, Universidade Federal do Piauí (2015). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório de Gestão /2014. Recuperado de http://ufpi.br/images/arquivos_download/Noticias/Relatorio%20de%20gestao%20PRAEC%202014.pdf Acesso em: 10 jan. 2019.

- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2015). Relatório de Atividades do Serviço-Escola de Psicologia Ano 2014.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí. Resolução nº 028/14, de 23 de outubro de 2014. Cria o Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU).
- UFPI, Universidade Federal do Piauí. Resolução nº 029/14, de 23 de outubro de 2014. Aprova o Projeto de Implantação dos Núcleos de Assistência Estudantil – NAE's dos *campi* fora de sede.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2014). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório Anual /2013. Recuperado de:
http://ufpi.br/images/arquivos_download/Noticias/relatorio2013.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2012). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório de Atividades /2012. Recuperado de:
http://ufpi.br/images/arquivos_download/Noticias/RELATORIO%20PRAEC_2012%20-%20p%C3%A1gina.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2011). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC. Relatório de Atividades /2011. Recuperado de:
http://ufpi.br/images/arquivos_download/Noticias/Relat%C3%B3rio%20PRAEC%20-%202011.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí (2011). Regulamento do Serviço-escola de Psicologia – SEP.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2015 / Universidade Federal do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2010. 232 p.
- UFPI, Universidade Federal do Piauí. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2010 / Universidade Federal do Piauí. Teresina: EDUFPI, 2005. 51 p.

UFPI, Universidade Federal do Piauí. Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968. Cria a

Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI. Recuperado de:

http://www.ufpi.br/arquivos/File/Lei_5528_%2012novembro1968_UFPI.pdf. Acesso em: 15 fev. de 2019.

Torezan, A. M. (2007). Psicologia e a nova conjuntura educacional brasileira. In Guzzo, R. S.

L. (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 27-37). 3ª ed. Campinas, SP:

Alínea.

Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos*

psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Witter, G. P. (2007). Psicólogo escolar no Ensino Superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In

Guzzo, R. S. L., (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 83-104). 3ª ed.

Campinas, SP: Alínea.

Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, C., Pasqualine, M. G. & Souza, M. P. R. (2013).

Como atuam os psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia, ciência e profissão*, 33(4), 794-807. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n4/v33n4a03.pdf>

Zapelini, C. A. E., Dias, T. T. & Silva, V. M. (2019). A Psicologia Educacional no IFSC:

tecendo redes e encontrando alternativas. In Negreiros, F. & Souza, M. P. R. *Práticas em Psicologia Escolar: do ensino técnico ao superior – Volume 9* (pp. 15-31).

Teresina: EDUFPI.

Zavadski, K. C. & Facci, M. G. D. (2012). A atuação do psicólogo escolar no ensino superior

e a formação de professores. *Psicologia USP*, 23(4), 683-705. Recuperado de

<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v23n4/v23n4a04.pdf>

ANEXOS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado participante,

O seguinte instrumento objetiva a obtenção de informações pertinentes ao atendimento à queixa escolar no contexto do Ensino Superior em uma Instituição pública de Ensino, no Estado do Piauí, a partir da atuação dos psicólogos nos serviços disponibilizados por esta instituição para atender às demandas educacionais de universitários. Desde então, agradecemos sua preciosa participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar para a realização de um breve questionário. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito deste instrumento, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim reforçamos o caráter **voluntário** para participação e garantimos todo o **sigilo** e/ou **anonimato** da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa.

Cordialmente,
Fernanda Maria de Oliveira
Orientador Prof. Dr. Fauston Negreiros
Coorientadora Prof. Dra. Profa. Raquel Pereira Belo

Questionário Sociodemográfico

1. Qual seu sexo?

- Masculino
- Feminino

2. Qual sua idade? _____

3. Naturalidade: _____

4. Qual seu estado civil?

- Solteiro/a
- Namorando
- Casado/a
- Separado/a ou divorciado/a
- Viúvo/a
- Outros. Especifique _____

5. Você possui alguma religião?

- Não Sim. Qual? _____

6. Com quem você mora?

- Sozinho
- Com parceiro/a
- Com familiares (pais, irmãos, filhos)
- Com parceiro/a e filhos
- Com amigos

7. Em que ano formou-se em Psicologia?

8. Instituição formadora:

9. Tem pós-graduação? Caso sim, qual?

10. Há quanto tempo atua como psicólogo?

**11. Qual o ano de ingresso na Universidade Federal do Piauí (UFPI) como psicólogo?
Ingressou em qual serviço/setor?**

12. Ano de ingresso no campus em que atua. _____

13. Atua em equipe? () Sim () Não

14. Caso sim, com quais profissionais? (Você pode escolher mais de uma opção).

() Psicólogo

() Assistente Social

() Médico

() Enfermeiro

() Odontólogo

() Pedagogo

() Professor universitário

() Outros. Especifique:

15. Seu público alvo é constituído por:

() Estudantes universitários

() Professores universitários

() Coordenadores de cursos

() Pais ou familiares de estudantes universitários

() Funcionários

() Comunidade externa à universidade

() Outros. Especifique:

16. Enquanto psicólogo você atua ou já atuou em comissões, coordenações, projetos ou programas dentro da UFPI? Qual (s)?

17. Quais as demandas que são atendidas em seu campus?

18. Quanto às demandas educacionais, especificamente, quais são presentes?

Obrigada pela participação!

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado participante,

O seguinte instrumento objetiva a obtenção de informações pertinentes ao atendimento à queixa escolar no contexto do Ensino Superior em uma Instituição pública de Ensino, no Estado do Piauí, a partir da atuação dos psicólogos nos serviços disponibilizados por esta instituição para atender às demandas educacionais de universitários. Desde então, agradecemos sua preciosa participação e convidamos, caso ache oportuno, a colaborar para a realização de uma entrevista semiestruturada. Estamos disponíveis para sanar qualquer dúvida a respeito deste instrumento, bem como da referida pesquisa em andamento. Assim reforçamos o caráter voluntário para participação e garantimos todo o sigilo e/ou anonimato da sua participação, como rege o Comitê de Ética em Pesquisa.

Cordialmente,
Fernanda Maria de Oliveira
Orientador Prof. Dr. Fauston Negreiros
Coorientadora Prof. Dra. Profa. Raquel Pereira Belo

Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Quais os desafios para a atuação do psicólogo no Ensino Superior?
2. Como você compreende a queixa escolar do Ensino Superior?
3. Como se dá o atendimento às queixas escolares dos universitários pelo psicólogo, no contexto da UFPI?
4. Quais características, habilidades e conhecimentos você considera necessários ao psicólogo que pretende atuar no Ensino superior, no atendimento às queixas escolares?
5. Quais as limitações da atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares dos universitários?
6. Você recebeu capacitações ou treinamentos da instituição para atuar no serviço? Caso sim, quais?
7. Durante o período em que trabalha na UFPI você buscou formação relacionada à sua atuação na Educação Superior? Caso sim, qual? Caso não, você sente necessidade de buscar formação para melhorar sua atuação nesse contexto? Caso sim, você buscaria qual tipo de formação?
8. Quais são as práticas desenvolvidas por você na UFPI?
9. Quais práticas da Psicologia Escolar e Educacional você identifica na sua atuação como psicólogo da UFPI?
10. Quais dificuldades e/ou desafios você encontra para desenvolver suas práticas nesta instituição?
11. Quais estratégias você utiliza para superar dificuldades e/ou desafios que se apresentam na sua prática?
12. Em relação aos encaminhamentos de demandas, quais órgãos, serviços, setores e/ou profissionais internos à instituição encaminham a queixa escolar do universitário para o psicólogo da UFPI?
13. Quais demandas são encaminhadas pelo psicólogo da UFPI? Para quem (profissional) e para onde (serviço)? Qual ou quais são os motivos do encaminhamento dessas demandas?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 Campus “Ministro Petrônio Portella” – Bairro Ininga
 CEP 64.049-550 – Teresina – Piauí – Brasil



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a realização de atividades de pesquisa universitária, em parceria com a presente instituição, com os psicólogos que atuam nos campi da UNIVERSIDADE Federal do Piauí – UFPI por meio do projeto intitulado “**A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES DO ENSINO SUPERIOR, NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**”, que possui como orientador responsável o *Prof. Dr. Fauston Negreiros*, professor do Programa de Pós Graduação em Psicologia do Campus Ministro Reis Velloso - Universidade Federal do Piauí/UFPI. Salienta-se que o referido projeto terá como objetivo compreender a atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar do Ensino Superior, no contexto da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Apresenta como objetivos específicos: Elaborar o perfil do psicólogo da UFPI, considerando sua formação e sua atuação no Ensino Superior; Caracterizar as queixas escolares dos universitários no contexto da UFPI; Identificar, no conjunto de práticas dos psicólogos da UFPI, aproximações e distanciamentos da área da Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior; e investigar as estratégias desenvolvidas pelos psicólogos na Educação Superior no atendimento à queixa escolar. A presente pesquisa terá como procedimentos a inserção de uma pós graduanda em Psicologia para a realização das entrevistas e aplicação de questionários com os psicólogos da instituição. Dessa forma, a pesquisa terá como sujeitos os psicólogos (estima 08) que atuam na UFPI. Em suma, as ações a serem desenvolvidas não apresentarão riscos de ordem física ou psicológica para os envolvidos. Entretanto, caso ocorra alguma eventualidade no processo de coleta de dados, os participantes serão prontamente encaminhados aos serviços públicos.

Data: 12 de junho de 2017.

Prof. Dr. José Arimatéia Lopes
 Reitor da UFPI





Universidade Federal do Piauí – UFPI
Campus Ministro Reis Velloso
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: A atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares do Ensino Superior.

Pesquisador responsável: Fernanda Maria de Oliveira

Instituição/Departamento: Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

Telefone para contato: (86) 9928 8242

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Piauí

Prezado(a),

Você está sendo convidado (a) a participar de forma totalmente **voluntária**, do preenchimento de um questionário sobre perguntas de dados sociodemográficos. Antes de efetivar a sua participação nesta pesquisa por meio da entrevista é importante que leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir sua participação. Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento.

Objetivo do estudo: Compreender a atuação do psicólogo no atendimento à queixa escolar do Ensino Superior, em uma instituição pública do Piauí.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas presentes no questionário sociodemográfico e entrevista.

Benefícios: Esta pesquisa contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado, para a produção e ampliação de conhecimento científico, bem como poderá contribuir para futuras intervenções psicossociais no âmbito educacional.

Riscos: A pesquisa implicará em um grau mínimo de riscos aos participantes. No caso do encontro lhe suscitar recordações de conteúdos emocionais desagradáveis, a pesquisadora poderá, se solicitado por você, indicar-lhe um serviço de atendimento psicológico público na sua região, encaminhá-lo(a) ao Serviço Escola de Psicologia da Universidade ou oferecer-lhe ela própria um atendimento emergencial, uma vez que é psicóloga inscrita no Conselho Regional de Psicologia.

Sigilo: Este estudo tem finalidades acadêmicas, portanto seus resultados serão publicados em eventos e revistas científicas, no entanto você não será identificado, ou seja, garantimos sigilo/anonimato da participação em nossa pesquisa.

Garantia de acesso: A qualquer etapa do estudo, terá acesso também aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, **assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.**

Local e data: _____ / ____ / _____

Assinatura do participante N° Identidade

Fernanda Maria de Oliveira
Pesquisadora Responsável
Mestranda em Psicologia/UFPI-CMRV
E-mail: fmariaoli@yahoo.com.br
Telefone: 86 9928 8242

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella –
Bairro Ininga – Pró Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) – CEP: 64049-550 – Teresina/PI - Tel.:
(86) 3237-2332 – E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br