



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Estudo exploratório acerca das concepções de formadores de psicólogos
de Goiânia sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior**

André Rezende Rosa

Brasília, junho de 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Estudo exploratório acerca das concepções de formadores de psicólogos
de Goiânia sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior**

André Rezende Rosa

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

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araújo

Brasília, DF, junho de 2009

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araújo – Presidente

Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Souza Lobo Guzzo – Membro

Universidade Católica de Campinas

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Rocha Sampaio – Membro

Universidade Federal da Bahia

Prof^ª. Dr^ª. Denise Fleith – Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, junho de 2009

*Aos meus familiares,
esteio sempre presente;
À Letícia e ao Andrei,
que a cada dia conferem
novos sentidos à minha
existência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade da vida, pelos braços perfeitos, pelas pernas que caminham, pela capacidade de pensar, de amar, pela possibilidade de cantar, de tocar, de me emocionar e emocionar outras pessoas, e com elas sorrir e chorar. Obrigado pela família fantástica que me acolheu, e que tem me oferecido apoio incondicional em todos os momentos de minha vida, obrigado pela família fantástica que está se formando.

À Professora Claisy Maria Marinho-Araújo, toda a minha sincera gratidão pela disposição em me orientar em todo esse percurso. Muito obrigado por cobrar e por elogiar. Muito obrigado pela oportunidade de aprender a partir de toda a sua competência profissional, seu conhecimento sobre a ciência psicológica, seu compromisso com o desenvolvimento humano, sua ética, sua retidão de caráter. Muito obrigado pela paciência, pela compreensão, pela atenção, pela dedicação.

Muito obrigado aos professores do PG-PDS, em especial, Marisa Brito, Denise Fleith, Ângela Branco, Maria Cláudia, Lúcia Pulino e Silviane Barbato, por abrirem a mim um mundo cheio de novos conhecimentos e descobertas.

Meus sinceros agradecimentos às professoras Raquel Souza Lobo Guzzo, Sônia Maria Rocha Sampaio e Denise Fleith, por aceitarem o convite para participar da banca examinadora desta dissertação, colaborando, assim, para o enriquecimento desse trabalho.

Obrigado, também, a todas as psicólogas que abriram as portas de seus contextos de trabalho e dispuseram a participar da pesquisa, dividindo seus conhecimentos e vivências, possibilitando a concretização desse trabalho.

Meu muito obrigado especial à Alba, pessoa fundamental nas escolhas que trouxeram até esse momento. Muito obrigado aos amigos e colegas do laboratório, Jaqueline, Rejane, Pollianna, pelos momentos de aprendizagem e também de descontração, por dividir angústias e planos. Muito obrigado à Alessandra, pelas viagens e pela companhia. Muito obrigado aos demais colegas do PG-PDS.

Muitíssimo obrigado a todos os meus familiares. À minha avó, Dona Raimunda, e minha mãe, Flora, esteios sempre presentes a desvelar em carinho e cuidado, meu pai, João, minha irmã Sílvia, minha sobrinha Isadora, minha tia Ione e meus primos, Fernanda,

Flávio, Júnior, Laís e Henrique, e os da segunda geração, Bruno e Victor.

Ao meu tio, Florêncio, não tenho palavras para expressar minha gratidão, não apenas por esse momento, mas pelo apoio desde meus primeiros anos na escola e pelos exemplos que ajudaram a construir meu caráter. Todas as minhas conquistas atuais teriam sido praticamente inviáveis sem o seu suporte e apoio durante todos esses anos. Obrigado por acreditar em mim.

Muito obrigado a todos os meus amigos, que souberam entender a necessidade de afastamento dos momentos de lazer e também do trabalho na seara espírita. Obrigado pela constante reiteração de convites, pelas ligações, enfim, pela amizade sincera e desinteressada. Um obrigado especial ao Nelysson, pela convivência em Brasília, por abrir as portas da sua casa sempre com um sorriso e sempre disposto a ajudar.

Meu muito obrigado aos amigos que há muito se tornaram irmãos, Fernanda e Thiago. Sem o apoio de vocês em momentos cruciais dessa jornada, esse trabalho não teria sido possível. Apesar da distância física que hoje nos separa, nada os afastará do meu coração e do meu pensamento, que diariamente os alcança e os abraça.

À Letícia, minha Linda, agradeço por me escolher para estar ao seu lado. Desde em que te encontrei, o futuro, até então um pressentimento, hoje se faz concreto por meio da nossa união, do nosso amor. Meus olhos brilham a cada momento em que lembro de você. Não tenho palavras também para expressar o quanto sou grato pelo nosso filho, Andrei, nosso pequeno (pequeno???) tesouro. A ele, todo meu amor.

Obrigado também especial a toda a família “Pereira”, por me acolher e me confiar minha Linda. O Andrei vai poder viajar quando fizer cinco anos, fica registrado.

Enfim, obrigado a todos que direta ou indiretamente se fizeram presentes nessa jornada. Sem vocês, tudo perde o valor, nada tem sentido.

*“Quando o vaso se retirou da cerâmica, dizia sem palavras:
- Bendito seja o fogo que me proporcionou a solidez.”*

Emmanuel

RESUMO

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. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

A Psicologia Escolar vem se afirmando como um campo de atuação, pesquisa e produção de conhecimentos que tem expandido sua atuação a contextos educativos diversificados. Um dos cenários que se configura a essa ampliação é a Educação Superior. Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções de coordenadores de cursos de graduação em Psicologia e professores de disciplinas ligadas à Psicologia Escolar, acerca das possibilidades de atuação do PE na Educação Superior (ES), com o intuito de elaborar indicadores para construção de propostas de inserção do profissional nesse contexto. O estudo foi baseado na perspectiva teórico-epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural e também na literatura contemporânea referente aos campos da Psicologia Escolar e da ES. Como base metodológica, utilizou-se a Epistemologia Qualitativa. A construção das informações ocorreu por meio de dois procedimentos: 1) aplicação de um questionário de caracterização das participantes; 2) realização de uma entrevista individual, de caráter semi-estruturado, orientada por dois eixos temáticos: formação e atuação do PE. Os resultados da pesquisa revelaram concepções que destacam a pertinência de uma proposta de inserção do PE no contexto da ES, elencando atividades como: atuação em equipes de trabalho, com foco na formação continuada de professores; intervenção nos processos intersubjetivos, mediando o desenvolvimento das relações entre os atores institucionais; participação e atuação nos processos decisórios, tanto no âmbito dos cursos de graduação quanto em relação aos níveis de gestão da instituição, com destaque para o desenvolvimento de atividades de análise institucional e pesquisa; atuação junto aos processos de mudança institucional, ressaltando a participação do profissional em programas de inclusão escolar. Apesar de terem sido observadas fragilidades com relação à formação do PE, os resultados indicaram avanços em relação à identidade e à atuação profissional, preponderando um modelo de intervenção de caráter institucional e preventivo. Os indicadores produzidos pela pesquisa evidenciaram, inicialmente, a necessidade de uma maior discussão das possibilidades de atuação do PE nesse contexto, abrangendo profissionais que já atuam na área e também o debate dessa temática nos processos formativos. Entre as atividades sugeridas para a atuação do PE, destacam-se: atuação junto às diversas instâncias de gestão que ocorrem nas IES, participando de processos como da revisão e elaboração de documentos para orientação pedagógica e/ou organizacional; implementação de políticas públicas que impliquem algum tipo de inovação nas IES; atuação em projetos que envolvam a articulação entre IES e sociedade e a participação e/ou coordenação de programas de formação continuada para os atores institucionais. No âmbito dos cursos de graduação, as propostas destacam: atividades voltadas para o aprimoramento dos processos avaliativos; análise das diretrizes e parâmetros curriculares que orientam o trabalho pedagógico nos diferentes cursos, oferecendo suporte à definição dos indicadores e objetivos que devem nortear os processos formativos; atividades de pesquisa relacionadas à caracterização da população estudantil e estratégias para a apreensão das mudanças em relação às competências profissionais e pessoais ocorridas na trajetória de formação. Espera-se que a pesquisa contribua para a ampliação dos contextos de atuação do PE, fomentando o desenvolvimento de estudos e iniciativas que articulem a Psicologia Escolar e a Educação Superior.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação Superior, Contextos de atuação diferenciados.

ABSTRACT

Rosa, A. R. (2009). *Exploratory study about the conceptions of teachers from Goiânia regarding the School Psychology in Higher Education*. Dissertation of masters degree. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

The School Psychology has been consolidating itself as a field of performance, researches and production of knowledge that has been expanding his/her performance to diversified educational contexts. One of the sceneries in which the enlargement is configured is the Higher Education. This research had as objective investigates the coordinators' of degree courses in Psychology and teachers of linked disciplines to the School Psychology conceptions, concerning the possibilities of performance of the school psychologist (SP) in the Higher Education (HE), with the intention of elaborate indicators for the construction of proposals to the professional's insert in that context. The study was based in a Cultural Psychology theoretical and epistemological perspective, and, furthermore, in the literature concerning the fields of School Psychology and Higher Education. The methodological bases were provided by the Qualitative Epistemology. The construction of information was accomplished by two proceedings: 1) the application of a questionnaire that characterize the participants; 2) the performing of a semi-structured interview, oriented by two main axis: the professional preparation and the rolls and functions of the school psychologist. The results of the research revealed conceptions that detach the pertinence of a proposal of insertion of the SP in the context of the HE, indicating activities such as: performance in work teams, with focus in the teachers' ongoing formation; intervention in the intersubjective processes, mediating the development of the relationships among the institutional actors. The participants also indicate the possibility of the SP to take part in the decision process that takes place in the ambit of graduation courses and also along higher management levels, with prominence for the development of activities of institutional analysis and research; activities related to the processes of institutional change, emphasizing the professional's participation in programs of school inclusion. In spite of fragilities that were observed regarding the formation of the SP, the results indicated progress about the identity and the professional performance, prevailing a model of intervention of institutional and preventive character. The indicators produced by the research evidenced, initially, the need of a larger discussion of the possibilities of performance of the SP in that context, including professionals that already act in the area and including, also, the debate about that theme in the formative processes. Among the activities suggested for the SP, they stand out: participating in processes as of the revision and elaboration of documents for pedagogic and/or organizational orientation, close to the several administration instances that happen in Higher Education Settings (HES); implementation of public politics that implicate some innovation type in HES; projects that involve the articulation between HES and society and the participation and/or coordination of programs of ongoing formation for the institutional actors. In the extent of the degree courses, the proposals highlight: activities related to the improvement of the evaluative processes; analysis of the guidelines and curriculum parameters that orients the pedagogic work in the different courses, offering support to the definition of the indicators and objectives that should orientate the formative processes; research activities related to the characterization of the student population and strategies for the apprehension of the changes regarding the professional and personal competences happened in the formation path. It is waited that the research contributes for the enlargement of the contexts of performance of the SP, fomenting the development of studies and initiatives to articulate the School Psychology and the Higher Education.

Keywords: School Psychology; Higher Education; Differenced performance settings.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE TABELAS	11
INTRODUÇÃO	12
PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
CAPÍTULO I – Educação Superior no Brasil	16
1.1 - Breve Histórico	16
1.2 - Situação Atual.....	28
CAPÍTULO II - Psicologia Escolar	38
2.1 - Das raízes ao cenário atual	39
2.2 – A Psicologia Escolar no cenário internacional.....	46
2.3 – Psicologia escolar e Educação Superior	50
SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA	61
CAPÍTULO III - Questões de pesquisa e Objetivos	61
3.1 - Questões de pesquisa.....	61
3.2 - Objetivos.....	61
CAPÍTULO IV – Pressupostos e procedimentos metodológicos	62
4.1 - A Epistemologia Qualitativa.....	62
4.2 - Procedimentos metodológicos	64
4.2.1 – Contexto	64
4.2.1.1 – IES A.....	66
4.2.1.2 – IES B.....	69
4.2.2 – Participantes	72
4.2.3 – Instrumentos	76
5.2.3.1 – <i>Questionário de caracterização dos participantes</i>	76
4.2.3.2 – <i>Roteiro orientador para realização de entrevista individual semi-estruturada</i>	77
4.3 – A construção das informações.....	79
4.3.1 – Procedimentos de construção e análise das informações	80

TERCEIRA PARTE – RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	82
CAPÍTULO V – Apresentação e discussão das informações	82
5.1 – IES A – Definição das categorias de análise.....	82
5.1.1 – Discussão das categorias temáticas – IES A	83
5.1.1.1 - <i>Eixo temático formação do psicólogo escolar</i>	83
5.1.1.2 - <i>Eixo temático atuação do psicólogo escolar na Educação Superior</i>	91
5.1.1.3 – <i>Transversalização das informações – IES A</i>	99
5.2.1 – Discussão das categorias temáticas - IES B	100
5.2.1.1 - <i>Eixo temático formação do psicólogo escolar</i>	101
5.2.1.2 - <i>Eixo temático atuação do psicólogo escolar na Educação Superior</i>	107
5.2.1.3 – <i>Transversalização das informações IES B</i>	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações para caracterização das IES.....	66
Tabela 2 – Qualificação do pessoal docente – IES A	67
Tabela 3 – Carga horária Curso de Psicologia IES A – Formação do psicólogo	68
Tabela 4 – Carga horária Curso de Psicologia IES A – Formação do Professor de Psicologia	68
Tabela 5 – Qualificação do pessoal docente da IES B.....	70
Tabela 6 – Carga horária e componentes curriculares – Curso de Psicologia IES B	71
Tabela 7 – Dados de identificação das participantes	76
Tabela 8 – Formação das participantes em nível de pós-graduação e ano de conclusão.....	76
Tabela 9 – Eixos de análise da pesquisa	79
Tabela 10 – Definição das categorias temáticas – IES A.....	83
Tabela 11 – Categoria 01 – Perfil profissional que norteia a formação específica	83
Tabela 12 – Categoria 2 – Caracterização da disciplina Psicologia Escolar.....	87
Tabela 13 – Categoria 03 – Características da atuação profissional.....	92
Tabela 14 – Categoria 04 – Concepção da atuação do PE na perspectiva institucional.....	93
Tabela 15 – Categoria 05 – Desafios e obstáculos	97
Tabela 16 – Definição das categorias temáticas – IES B.....	100
Tabela 17 – Categoria 01 - Perfil profissional que norteia a formação específica	101
Tabela 18 – Categoria 02 - Caracterização da disciplina específica no novo currículo	103
Tabela 19 – Categoria 03 – Aproximação a uma perspectiva de atuação de caráter institucional	107
Tabela 20 – Categoria 04 - Características da atuação profissional	111
Tabela 21 – Categoria 05 – Desafios e obstáculos	113

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se em uma dissertação de mestrado em Psicologia, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, sob o título “*Estudo exploratório acerca das concepções de formadores de psicólogos de Goiânia sobre a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior*”, produzida sob a orientação da Professora Doutora Claisy Maria Marinho-Araújo.

O estudo investiga as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no campo da Educação Superior, por meio das concepções de coordenadoras de cursos de Psicologia e de professoras da disciplina específica de Psicologia Escolar, vinculadas a instituições de Educação Superior localizadas na cidade de Goiânia.

As motivações particulares para a escolha do tema foram basicamente de duas ordens: primeiramente, destaca-se a aproximação do campo da Psicologia Escolar durante o curso de graduação em Psicologia, com um crescente interesse pela atuação do psicólogo escolar em contextos que tradicionalmente não contam com a atuação desse profissional, com destaque para o campo da Educação Superior. Tal interesse resultou na realização de um projeto de conclusão de curso que teve como participantes alunos de um curso de especialização em Docência Universitária, localizado na cidade de Goiânia, onde se procurava mediar um processo de conscientização dos participantes acerca das questões subjetivas que motivaram suas escolhas profissionais.

Segundo, coordenando-se a esse interesse, destaca-se um posicionamento ideológico que considera a educação como direito universal e um dever do Estado, que encontra na Educação Superior sua mais profícua forma de expressão, coadunando-se a essa concepção o entendimento de que a melhoria da educação, de maneira ampla, depende de uma efetiva melhora desse nível educacional, o qual é o responsável pela formação dos profissionais que atuam em todos os demais níveis de escolarização.

Dessa forma, o fato de que o autor é natural e também reside na cidade de Goiânia, somado à circunstância de uma aproximação prévia do cenário da Educação Superior no município, motivou a escolha da capital como contexto a partir do qual foi definida a realização da pesquisa junto às IES aí localizadas. Assim, colocando-se em perspectiva os objetivos e as perguntas que motivaram a realização do estudo, optou-se pela escolha das IES que possuíam o curso de Psicologia devidamente instalado e em

funcionamento como contexto propício à realização da pesquisa.

Entretanto, ressalta-se que a opção pelo estudo das possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior apresentou várias dificuldades, sendo que, considera-se a ainda frágil inserção do psicólogo escolar nesse nível educacional como uma das mais relevantes. Como consequência dessa circunstância, observou-se, no curso da realização do trabalho, dificuldades relacionadas à literatura sobre o tema, pois os levantamentos bibliográficos realizados revelaram que existem ainda poucos trabalhos que abordam a atuação do profissional nesse nível de ensino.

Outra dificuldade, derivada, ainda, da frágil inserção do PE no campo da Educação Superior, foi a inexistência desse profissional nas IES definidas como contexto para a realização da pesquisa. Diante dessa limitação, optou-se pela realização do estudo junto a coordenadoras do curso de psicologia e professoras ligadas às disciplinas específicas de Psicologia Escolar, entendendo que, diante dos objetivos, questões de pesquisa e também da inexistência do PE no contexto das IES referidas acima, encontravam-se essas participantes possuíam um grande potencial em relação ao fornecimento de informações relevantes acerca da inserção do PE nesse nível de ensino. Soma-se, ainda, às circunstâncias acima descritas, a dificuldade encontrada pelo pesquisador no acesso às IES, questão aprofundada no Capítulo IV, na seção onde se apresentam os contextos de pesquisa do presente estudo.

Dessa forma, o presente trabalho procurou investigar as concepções de atores institucionais sobre atuação do PE no contexto da Educação Superior, sendo definidos como objetivos da pesquisa, 1) Investigar as concepções de coordenadores de cursos de graduação em Psicologia e de professores de disciplinas ligadas à Psicologia Escolar acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior; e 2) Propor indicadores para elaboração de propostas de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior.

Entende-se que a consecução dos objetivos definidos para a realização da pesquisa representa a superação dessas dificuldades, constituindo-se, ainda, em importante contribuição para a literatura em Psicologia Escolar e também para inserção do PE no contexto das IES, abrindo portas e apontando caminhos possíveis à concretização desse intento.

Em relação ao contexto da Educação Superior no país, o interesse pelo tema acontece em um momento no qual as políticas governamentais têm conferido um grande destaque à sua ampliação, com a implantação de vários programas que visam atingir as

metas de aumento de todos os indicadores relacionados a esse nível educacional, sendo que muitas delas têm se mostrado de difícil execução. Como exemplo, destaca-se o PNE (Plano Nacional de Educação), o qual estabelece como uma de suas metas a matrícula de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior até 2011.

Como apoio à consecução dessas metas, o governo tem investido em iniciativas como o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior e o PROUNI – Programa Universidade para Todos, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais, para estudantes de baixa renda, em cursos de formação superior. Há, ainda, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), projeto federal formado por instituições públicas de Educação Superior, que articula um sistema nacional de Educação Superior baseado na educação à distância.

Entende-se que, a proposta de inclusão do psicólogo escolar (PE) entre os atores das Instituições de Educação Superior (IES), sob a perspectiva desta pesquisa, tem a possibilidade de contribuir para um maior destaque aos processos intersubjetivos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, destacando-se o caráter crítico e transformador que atualmente defende-se para pautar a atuação do Psicólogo Escolar (Almeida, 2002, 2003b; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Cruces, 2005; Guzzo, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b; Mitjáns-Martínez, 2003, 2005a, 2005b, 2007; Souza, 2007).

Defende-se, também, que a inserção do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior justifica-se a partir do entendimento de que esse profissional pode oferecer grandes contribuições na luta contra o processo de mercantilização que se observa na Educação Superior. Dessa forma, chama-se a atenção para o compromisso desse nível educacional com a melhoria da sociedade, apontando a necessidade de que coadune-se à formação profissional o desenvolvimento de dimensões como a ética, a solidariedade, a responsabilidade social, etc. (Araújo, 2003, Dias Sobrinho, 2005; Marinho-Araújo, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

A pesquisa foi dividida em três partes: A *primeira parte* compreende as considerações teóricas acerca dos temas envolvidos na pesquisa, sendo composta por dois capítulos.

O Capítulo I delinea o processo de constituição do sistema brasileiro de Educação Superior, apresentando seu percurso histórico de formação e os principais dilemas que se apresentam a esse nível educacional.

O Capítulo II apresenta um panorama da Psicologia Escolar, abordando as origens da área, seu desenvolvimento no cenário internacional, a produção teórica em psicologia escolar voltada para a Educação Superior e uma discussão sobre as possibilidades de atuação do psicólogo nesse nível educacional.

A *segunda parte* da pesquisa apresenta a Metodologia, e é composta por dois capítulos. O Capítulo III apresenta as questões de pesquisa e os objetivos que orientaram a investigação e o Capítulo IV apresenta o referencial epistemológico que subsidia metodologicamente a pesquisa, assim como os procedimentos utilizados no processo de construção das informações.

A *terceira parte* é composta pelo Capítulo V, onde são apresentadas e discutidas as informações construídas no decorrer da análise das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa.

Finalmente, apresentam-se as Considerações Finais acerca da pesquisa e as Referências Bibliográficas.

Os Anexos são representados pelos instrumentos construídos e utilizados para investigação das concepções das participantes acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, sendo apresentados os questionários de caracterização e os roteiros de entrevista utilizados na pesquisa, além de trechos das transcrições das entrevistas. São também apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a aprovação do comitê de ética competente para a realização da pesquisa.

PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO I – Educação Superior no Brasil

O objetivo deste capítulo é delinear o processo de constituição do sistema brasileiro de educação superior, apresentando seu percurso histórico e seus principais desafios atuais, subsidiando, assim, a discussão sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar no contexto da educação superior.

Na primeira seção será apresentado breve histórico da Educação Superior no país, apoiado nas contribuições de Cunha (2007a, 2007b, 2007c); Morosini (2005); Oliven (2002), Teixeira (2005) e Sguissardi (2006b). A seção seguinte contemplará as discussões acerca da atual condição da Educação Superior, em nosso país, seus desafios e perspectivas.

Em relação à principal categoria a ser utilizada neste capítulo, considera-se importante uma breve discussão acerca das terminologias encontradas na literatura, já que é comum, no conjunto das obras dedicadas a esse tema, encontrar-se referências a Educação Superior, ensino superior ou universidade.

Afirma-se, neste momento, a preferência pela expressão ‘Educação Superior’, entendida como mais adequada no contexto do objeto de pesquisa, tanto pela sua amplitude, ao abarcar todas as atividades educacionais “pós-médias”, quanto pela sua coordenação com os pressupostos filosóficos que orientam a investigação, que destacam o papel ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem, entendendo-se que, na expressão ‘ensino’, o destaque é dado às atividades reprodutivas, técnicas, de onde depreende-se o caráter passivo do aluno, tido apenas receptor de conhecimentos (Dias Sobrinho, 2006).

1.1 - Breve Histórico

Mesmo contando com o maior sistema de Educação Superior, em magnitude, da América Latina, apenas 200 anos se passaram desde a origem oficial da Educação Superior no Brasil, e contam-se apenas 88 anos quando se trata da criação oficial da primeira universidade. Dessa forma, observa-se um claro contraste quando se compara a realidade nacional, com universidades de até 700 anos em outras partes do mundo (Bolonha, Santo Domingo, Oxford e Paris), ou mesmo com outros países da América Latina, como a Argentina, cuja Universidade de Córdoba conta atualmente com quase 300 anos.

O fato de que o sistema brasileiro de Educação Superior teve seu início oficial após a vinda da família real para o Brasil, com a carta régia de D. João VI, em 1808, que

autorizou a abertura do primeiro curso superior no país, já motivou diversos protestos contra a colonização portuguesa e forneceu argumentos aos que alardeiam o desenvolvimento tardio da Educação Superior em solo brasileiro.

Um dos principais argumentos nesse sentido diz respeito às colônias espanholas, agraciadas com a criação de universidades muito antes do Brasil, enquanto Portugal proibia a abertura de universidades na colônia, considerando a necessidade de manter a sua dependência cultural. Entretanto, isso não significa, necessariamente, que não tenham existido cursos superiores no período colonial, sendo importante ressaltar que a universidade não é a única forma de organização possível para a Educação Superior.

Cunha (2007a) aponta que, ainda no período colonial, houve instituições de Educação Superior no país, todas elas ligadas aos jesuítas, com cursos nas áreas de filosofia, teologia e artes. Ao todo, o autor relata a fundação de oito seminários no período de 1572 a 1750, destacando que estes atendiam tanto a alunos interessados na carreira religiosa quanto a externos, por se tratarem de verdadeiros cursos de cultura geral da época, além de serem propedêuticos aos cursos da Universidade de Coimbra.

Na verdade, uma provável justificativa para a limitação à criação de universidades no Brasil, segundo Faria (1952, citado por Cunha, 2007a), seria o baixo nível de desenvolvimento do próprio sistema de Educação Superior da Metrópole, já que, à época da colonização, Portugal contava apenas com a Universidade de Coimbra, sendo mais tarde criada a Universidade de Évora, esta, de pequeno porte.

Os cursos promovidos pelos jesuítas chegaram inclusive a receber estatuto civil em 1689, através de carta régia, o que na prática significava o reconhecimento dos cursos realizados no Brasil, extinguindo-se a necessidade de exames de equivalência, cursos complementares ou mesmo repetição do curso para ingresso na Universidade de Coimbra. Torna-se bastante ilustrativa deste argumento a comparação entre Portugal e Espanha:

A Espanha tinha, no século XVI, oito universidades, famosas em toda Europa, sendo a Universidade de Salamanca de grande porte para a época, com 6 mil alunos e 60 cátedras. (. . .) A população espanhola chegava a 9 milhões, ao passo que a portuguesa, apenas 1,5 milhões de habitantes. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa, por isso, (. . .) enquanto a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino em suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal (Cunha, 2007a, p. 17).

Tais cursos existiram até 1759, quando os jesuítas, responsáveis até então por todo

o aparato educacional nas colônias, foram expulsos de Portugal, como fruto da perseguição à diversas ordem religiosas, promovida pelo Marquês de Pombal. A expulsão dos religiosos do país e de suas colônias deveu-se ao o intuito de fortalecer o poder do estado contra a nobreza, submetendo todas as instâncias que possuíam representatividade social ao rei e enfraquecendo, assim, ideologias contrárias ao estabelecimento dos preceitos capitalistas na Metrópole.

Como os jesuítas alegavam uma subordinação direta ao papa, havia com freqüência confrontos com os bispos, nomeados pelo rei e confirmados pelo sumo pontífice. Cunha (2007a) acrescenta inclusive que, as ordens que se submeteram à autoridade do estado, na figura do rei, não foram perseguidas, e sim promovidas.

Após a expulsão dos jesuítas, os colégios da Bahia e do Rio de Janeiro, por sua estrutura privilegiada, acabaram se tornando hospitais, os quais serviram de base para a instalação de cursos superiores quando da vinda da família real para o Brasil. Foram criados, ainda, mais dois seminários que ofereciam cursos superiores, desta vez pelos franciscanos, voltados prioritariamente para a formação de religiosos, havendo, entretanto, referência a leigos freqüentando os cursos, com o intuito de “ilustrar-se”.

O primeiro a ser fundado, em 1776, foi o convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, o qual, segundo Cunha (2007a), tratar-se-ia de uma faculdade, organizada nos mesmos moldes da Universidade de Coimbra, durando até 1805. O outro seminário foi estabelecido em Olinda, pelo Bispo Azeredo Coutinho, em 1798, nos mesmos moldes do seminário do Rio de Janeiro. Apesar da fundação desses seminários, é interessante ressaltar que, após a expulsão dos jesuítas, não houve a hegemonia de nenhuma outra ordem religiosa no campo educacional, ou mesmo a repetição das práticas daqueles, havendo na verdade o estabelecimento de novos currículos, novos métodos de ensino e uma nova estrutura da educação escolar.

Um ponto interessante com relação à Educação Superior no período colonial são as associações prováveis entre esse ensino e a independência do Brasil, em 1822. Segundo Oliveira (1973, citada por Cunha, 2007a) os inconfidentes mineiros estariam ligados ao seminário de Mariana. Além disso, uma alta porcentagem dos líderes da revolução de 1817, ocorrida em Pernambuco, teria estudado no seminário de Olinda.

Encerrando a abordagem do período colonial e a questão da existência ou não de uma Educação Superior nesse período, recorre-se mais uma vez à Cunha (2007a):

É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios

jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca *chamados* de universidade? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinos das universidades da América espanhola poderia arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil... (p. 17, grifo do autor).

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, teve um impacto geral muito grande, transferindo para a colônia todo o aparato do estado português, trazendo consigo inclusive uma biblioteca com mais de 60 mil volumes, que logo foi aberta ao público. Foram 36 navios que trouxeram funcionários do governo, comerciantes, profissionais liberais, intelectuais e a nobreza para a instalação da capital do império no Brasil.

Proprietários de terras mudaram-se para o Rio de Janeiro, procurando aproximar-se do centro do poder, em busca de títulos, cargos e favorecimento por parte do governo, sendo que também se mudaram para a capital muitos outros integrantes de outras esferas da população, que passou de 60 mil em 1808 para 130 mil pessoas em 1818.

Também acederam à nova capital dezenas de comerciantes ingleses (a Inglaterra era então praticamente o único parceiro comercial de Portugal), que ofereciam mercadorias de todo tipo, a preços muito mais baixos que os até então praticados. Foram também criados museus, teatros, o jardim botânico, com o intuito de desenvolver espécies para exploração comercial em solo brasileiro, além de muitas outras mudanças na esfera cultural.

O período de 1808 até a Proclamação da República, em 1889, foi marcado por uma escassa demanda e pouca importância legada à Educação Superior, com a criação de 12 a 15 cursos e faculdades.

Esses cursos possuíam um caráter profissionalizante (formação de técnicos em cirurgia, por exemplo), e se destinavam a formar a elite dirigente de nossa sociedade, então altamente aristocrática, além dos quadros administrativos do estado, sendo que os principais cursos eram voltados para o ensino de medicina, engenharia, agricultura e artes.

Destaca-se, nesse período, a secularização do ensino público e o controle, por parte do estado, da Educação Superior. Até então, esse nível de ensino era organizado em torno de cátedras e cursos isolados, chamadas de “Escolas Livres”.

Estes estabelecimentos se tratavam de escolas que funcionavam em regime escolar, em torno de um ou mais professores catedráticos, cujos cursos tinham duração de alguns anos e que, só posteriormente, a partir da sua aglutinação, dariam origem aos cursos superiores, sendo que poucas escolas permaneceram, devido à escassez de alunos.

A cátedra consistia em um sistema no qual cada professor lecionava sua matéria (chamada de cadeira) de modo vitalício ou por um período muito longo (25 a 30 anos), após o qual era jubulado e substituído pelo professor auxiliar mais antigo do curso ou da faculdade, chamado então de “lente”. Havia concursos para provimento de lentes substitutos e, caso não houvesse aprovados ou candidatos, havia meios e regras legais a serem observadas para nomeação de novos catedráticos. Essa característica viria a marcar a Educação Superior até a Reforma de 1968 (Brasil, 1968), quando as cátedras foram colocadas como último patamar da carreira docente, dando lugar a um sistema de organização em forma de departamentos.

Datam também dessa época os exames preparatórios, criados em função da diversidade de escolas que funcionavam no período, para disciplinar o acesso aos cursos superiores, já que as escolas ofereciam formações muito diferenciadas, e não possuíam currículos estabelecidos a partir de uma diretriz geral ou mesmo qualquer tipo de seriação. Ao invés disso, essas instituições ofereciam aulas régias, disciplinas independentes que compreendiam o estudo das humanidades e que se configuraram como a primeira forma de organização do sistema de ensino público no país (Cunha, 2007a).

Somente os estudantes do Colégio Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro, e administrado pelo poder central, tinham acesso direto à Educação Superior, pois se considerava o ensino deste colégio como suficiente para que seus ex-alunos se matriculassem em qualquer curso superior do império, dispensando-os, assim, de prestar os exames, que funcionavam ao mesmo tempo como preparação para a Educação Superior e verificação do aprendizado.

Os alunos poderiam se matricular nos preparatórios para os cursos pretendidos e, ao final do ano, prestar o exame, ou poderiam ainda prestá-lo sem passar pelo preparatório, já que este não possuía estatuto de obrigatoriedade. Logo após a sua instituição, os exames preparatórios foram marcados pela sua rigidez, sendo que, os exames para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, criados em 1828, exigiam que o aluno tivesse a idade mínima de 15 anos e prestasse exames de Línguas Latina e Francesa, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria.

Pouco a pouco, as exigências foram sendo diminuídas, como forma de facilitar o acesso à Educação Superior, o que não passou despercebido pela imprensa da época:

Chegou-se a uma situação tal que os exames preparatórios já não serviam para identificar os estudantes capazes de seguir um curso superior. É o que se pode depreender da caricatura contida no relatório do diretor da Faculdade de Direito

do Recife ao ministro do Império, em 1885: “Esses exames são aqui um objeto de galhofa, e os jornais da terra, de vez em quando, convidam os carroceiros, carvoeiros, cocheiros, a ir àquela província (Rio Grande do Norte) habilitar-se para a matrícula nesta faculdade” (Cunha, 2007a, p.116).

É importante sublinhar, durante o período imperial, o crescimento das idéias positivistas entre a elite dirigente, principalmente entre os militares, os quais ganharam representatividade devido à ocorrência de uma série de revoltas em vários estados brasileiros nesse período, destacando-se a Guerra dos Farrapos no Rio Grande do Sul (1835-1845) e, também, o mais sangrento conflito internacional que o país já enfrentou, a Guerra do Paraguai (1864-1870).

Caminhando para o final do século XIX, têm-se acontecimentos decisivos para a nação brasileira: abolição da escravatura, introdução da mão de obra livre, troca de regime político, política imigratória e o primeiro surto industrial. Com o desenvolvimento das cidades e da estrutura de apoio às indústrias, fortaleceram-se os setores médios da economia, como comerciantes e donos de pequenas fábricas (Morosini, 2005).

No plano político, também houve mudanças, já que os representantes desses setores em desenvolvimento passaram a participar mais da vida política dos municípios, enquanto que os militares, em associação com a burguesia cafeeira, promoveram um movimento de descentralização do poder político. Ganharam força os estados, o que se refletiu também na Educação Superior, até então controlada pelo governo federal. Documentos como a própria Constituição de 1891 (Brasil, 1891a), dois decretos também expedidos em 1891 (1.232-G e 1.232-H) (Brasil, 1891b, 1891c) e o Código Eptácio Pessoa, aprovado pelo decreto 3.890 de 1º de janeiro de 1901 (Brasil, 1901), marcaram a possibilidade da abertura de cursos superiores pelos estados.

Em 1911, aconteceu a reforma Ridávia Corrêa, (Brasil, 1911), que teve, como principal ponto, a transição entre a oficialização completa do ensino superior à sua total independência, sendo que as escolas superiores criadas pelo estado e por particulares deixavam de sofrer a fiscalização por parte do governo federal, e os currículos passavam a ser organizados segundo as determinações do seu próprio corpo docente. Concedia, ainda, autonomia financeira, disciplinar e pedagógica aos estabelecimentos de ensino e determinava que os candidatos passassem a ser selecionados pelos exames de admissão: o vestibular.

Em relação ao vestibular, havia, desde 1895, projetos para a eliminação dos exames preparatórios, que passariam à responsabilidade de júris formados por professores

de cada faculdade, com competência para verificar a capacidade dos candidatos. A instituição do exame também significou o fim dos privilégios dos concedidos aos estudantes do Colégio Pedro II, que deveriam também prestá-lo.

Em 1915, ocorre a reforma Carlos Maximiliano, (Brasil, 1915) que, além de restabelecer a fiscalização da Educação Superior, determina as condições para a criação da primeira universidade brasileira, pois previa a possibilidade de reunir a Escola Politécnica e a Escola de Medicina, ambas do Rio de Janeiro, a uma Faculdade Livre de Direito, incorporando-as em uma universidade.

Até este momento da história, o Estado controlava o ensino superior, impedindo a criação de universidades livres; apenas em 1920, durante o governo de Epitácio Pessoa, foi finalmente constituída a Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade brasileira, apesar de, muito antes disso, várias tentativas de implantação de universidades terem sido realizadas sem sucesso em diversas partes do país. Há especulações de que a criação da universidade teve como principal intuito receber academicamente a visita do rei Alberto da Bélgica, ao qual seria concedido um título de ‘doutor honoris causa’.

A criação de universidades é então regulamentada em 1925, por meio da Reforma Rocha Vaz (Brasil, 1925), que procurava impedir a entrada da política e da ideologia não oficiais na Educação Superior, estabelecendo processos de controle político e ideológico de estudantes e professores e criando, nos ensinos primário e secundário, a cadeira de moral e cívica.

Destaca-se a criação, em 1924, de duas associações que viriam a colaborar para a emergência de uma concepção de universidade ligada a atividades de pesquisa, a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciências, as quais vieram a assumir posições contrárias ao positivismo do período.

Entre 1900 – 1930 o número de instituições de ensino superior passou de 25 para 338 e chegou a 17 Universidades; a Reforma Rocha Vaz (Brasil, 1925), destacou-se pelo seu caráter de centralização da educação como um todo, resultando de forma direta em obstáculo ao crescimento que até então se observava na Educação Superior, numa tentativa de estabelecer o controle político e ideológico das crises políticas e sociais que vieram a desembocar na revolução de 1930, e que culminaram com a subida de Getúlio Vargas ao poder.

Em 1931, durante o Governo Provisório, aconteceu a Reforma Francisco Campos, que englobou os seguintes Decretos-lei: 19.850 (Brasil, 1931a), que cria o Conselho Nacional de Educação; 19.851 (Brasil, 1931b) que contém normas gerais para organização

das Universidades; e 19.852 (Brasil, 1931c), que legisla especificamente sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Por essa reforma, estabeleceu-se um modelo único para a organização didático administrativa do ensino superior, que poderia ter duas formas: universidades (oficiais ou livres) ou instituto isolado, determinando que, para a existência de uma universidade, dever-se-ia ter, pelo menos, três faculdades: medicina, direito e engenharia ou, no lugar de qualquer uma delas, uma faculdade de educação, ciências e letras. Entretanto, essa nova organização não viria a fazer grande diferença em relação à realidade das instituições:

na fase precedente, o ensino superior concretizava-se em cursos isolados. Nesta, criam-se as universidades a partir da junção de cursos superiores. Porém, apesar da universidade se constituir numa figura que paira sobre os cursos que a compõem, estes se mantêm praticamente autônomos nas questões de ensino, e isolados uns dos outros (Morosini, 2005, p. 7).

Fávero (2006) destaca o alto nível de controle e autoritarismo presentes no Estatuto das universidades, que adaptava a educação escolar a diretrizes bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, preocupando-se em desenvolver um sistema adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho.

A Universidade de São Paulo, criada em 1934 (São Paulo, 1934), refletiu essa Reforma, incorporando a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, além da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Destaca-se que vários professores estrangeiros, a maioria da França, Itália e Alemanha, foram convidados a dar aulas na recém-criada universidade (Cunha, 2007).

Quanto ao panorama político, é importante destacar que a Constituição promulgada em 1934 e a eleição do presidente Vargas não cumpriram a promessa de instituição de uma democracia liberal no país; ao contrário, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperaram a hegemonia, criando as condições para a instalação do Estado Novo, em 1937.

Foi justamente neste período que ocorreu a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, como culminância de um processo de mobilização dos estudantes para as questões políticas do país, que teve seu início logo após a proclamação da República.

A instituição passou a advogar um projeto educacional para a Educação Superior contrário ao da política educacional autoritária que então vigia, incluindo reivindicações como a demanda de um ensino superior voltado a todos, eleição do reitor e diretores das escolas pelo corpo docente e discente, liberdade de pensamento, de imprensa e de cátedra dentro da universidade, livre associação de estudantes e representação discente nos conselhos universitário e técnico-administrativo, elaboração dos currículos por professores especializados e por representantes estudantis, entre outros (Cunha, 2007a, Morosini, 2005).

Após a deposição de Vargas, em 1945, inicia-se a “redemocratização” do país, materializada na constituição promulgada de 1946, ressaltando-se as mudanças políticas e econômicas que ocorreram neste período. A ascensão social, que até então acontecia principalmente por meio da abertura de pequenos negócios, passou a acontecer cada vez mais pela via da burocratização dos setores público e privado, tornando os diplomas de cursos superiores critério para muitos cargos técnicos e de direção, levando a uma busca pela Educação Superior como forma de atingir patamares sociais mais altos (Cunha, 2007a).

Em dezembro de 1961 é criada a Fundação Universidade de Brasília, com a instituição da Universidade de Brasília acontecendo um mês depois, em janeiro de 1962. Configurava-se em uma iniciativa que seguia o modelo americano, com departamentos como unidade didática básica, concretizando a universidade como instituição de pesquisa e centro cultural.

Muitos de seus preceitos anteciparam mudanças que ocorreriam com a reforma universitária de 1968, em contraste com o conservadorismo da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Brasil, 1961), sendo que o projeto da Universidade de Brasília foi interrompido em 1964, devido ao golpe militar, impossibilitando a realização dos princípios idealizados para a UnB (Teixeira, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961(Decreto 4.024) não alterou as disposições em relação às questões de ensino vigentes, tendo mantido a figura do professor catedrático, e determinado que os currículos mínimos e a duração dos cursos passasse à responsabilidade do Conselho Federal de Educação. Delegou, ainda, às universidades, a responsabilidade sobre a normatização de concursos e distribuição dos docentes, segundo o curso e as disciplinas a serem atendidos.

Oliven (2002), Morosini (2005), Teixeira (2005), Sguissardi (2006b) e Cunha (2007a, 2007b, 2007c) consideram que todo esse período, até o acontecimento do Golpe de

1964, constituiu-se em um momento de construção da modernização que viria a ocorrer na Educação Superior, caracterizado pela busca de formação de trabalhadores com nível universitário, atendendo tanto à demanda crescente do capital monopolista quanto às demandas de mobilidade social das camadas médias. Como indica Cunha (2007c);

as camadas médias passaram a definir seu projeto de ascensão social como dependente do projeto de carreira dos jovens, a ser realizado mediante a obtenção de diplomas de curso profissional em escola superior, que propiciassem o desempenho de ocupações para as quais eles eram requisito necessário (p. 55).

A instauração do regime militar, em 1964, mudou a tônica das discussões em torno da Educação Superior, que passaram de políticas a técnicas. Entre as iniciativas oficiais desse período, destaca-se o plano de assistência técnica estrangeira, representado pelos acordos MEC/USAID¹; os quais celebravam a cooperação do governo norte-americano na reestruturação do sistema educacional brasileiro. De acordo com Fávero (2006),

a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil (p. 30).

A autora aponta que os acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Entre essas orientações, destaca-se o documento elaborado pelo consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC. O documento, que ficou conhecido como *Plano Atcon*, preconizava uma reformulação estrutural da universidade brasileira, baseada na implantação de uma nova estrutura administrativa cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência, evocando um modelo empresarial para o sistema universitário (Fávero, 2006).

Ainda como consequência dos acordos MEC/USAID, destaca-se a instalação de

¹ As siglas representam o Ministério da Educação e Cultura brasileiro em associação com o Programa Norte-Americano de Assistência aos países pobres.

uma comissão especial (Brasil, 1967), presidida pelo General Meira Mattos, cujo relatório trazia uma ampla avaliação da situação política, social e econômica do País, apresentando medidas para atender às reivindicações sociais de acesso à universidade, propondo ampla reestruturação institucional, com base no conceito de rentabilidade do sistema educacional, visando à obtenção de maior desempenho da rede escolar com menor aplicação de recursos (Morosini, 2005; Fávero, 2006).

O relatório também apresentava recomendações de fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de Educação Superior, cujo intuito, seria de reprimir a insatisfação de intelectuais e estudantes. Tal recomendação é implementada plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), quinto de uma série de decretos que visavam a limitação das liberdades civis e de imprensa, promulgado em dezembro de 1968 (Brasil, 1968b).

A reforma educacional de 1968 (Brasil, 1968a), incorporando algumas das propostas do *Plano Atcon*, teve como uma das principais metas a racionalização das atividades universitárias, com o intuito de conferir-lhes maior eficiência e produtividade, determinando a institucionalização da pesquisa e a necessidade de reformulação da regulação do trabalho docente, com a instalação dos regimes de tempo integral e dedicação exclusiva de professores.

Apesar de ter sido realizada em um período no qual o país encontrava-se sob forte repressão em função da ditadura militar (1964-1985), a reforma educacional de 1968 (Brasil, 1968a) modernizou o sistema de Educação Superior brasileiro, que deixou de se organizar em torno da aglutinação de cursos e passou a ser estruturado por meio de departamentos acadêmicos que constituíam as universidades. Instituiu-se, também, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que permitiu a expansão e a modernização da pós-graduação e da pesquisa científica.

Além do *Plano Atcon*, a reforma incorporou várias das recomendações da Comissão Meira Mattos, como: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; criação de cursos de curta duração e criação do vestibular classificatório.

A reforma de 1968 (Brasil, 1968a) favoreceu, também, que até a década de 1980 acontecessem consideráveis investimentos na educação pública, como a emenda João Calmon, de 1983, que obrigou a União a aplicar não menos que 13% e os estados, o Distrito Federal e os municípios, não menos que 25% da arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento da educação; entre outros (Cunha, 2007b, Morosini, 2005).

Para que se tenha idéia do crescimento da Educação Superior no período em que o país esteve sob ditadura militar Sguissardi (2008) aponta que, em 1964, havia um total de 142.286 alunos regularmente matriculados nesse nível de ensino, sendo 61,6% em instituições públicas e 38,4% em instituições privadas. Em 1984, às vésperas do final do regime, o número de alunos regularmente matriculados na Educação Superior chegava a 1.399.539, sendo que, desse total, 40,9% se encontravam vinculados a instituições públicas e 59,1% a instituições privadas.

Esses números demonstram que, além de uma grande expansão, facilitada, em parte, pelo pequeno número de alunos vinculados à Educação Superior no início desse período, pode-se observar um movimento de privatização desse nível educacional, com as matrículas em instituições públicas crescendo muito abaixo das matrículas em instituições privadas, resultando, ao final desse período, em uma inversão da proporção de alunos entre as instituições públicas e privadas (Sguissardi, 2008).

Caminhando em direção ao contexto atual da Educação Superior, a Constituição de 1988 estabelece um mínimo de 18% da receita anual de impostos federais para o desenvolvimento e a manutenção da educação. Apesar dessas medidas, entre os anos de 1988 e 1994, as matrículas na Educação Superior aumentaram apenas 18,7%, média muito inferior àquela observada nos períodos anteriores, mantendo-se praticamente inalteradas as proporções entre matrículas em instituições públicas e privadas observadas ao final do regime militar: 41,6% e 58,4%, respectivamente (Sguissardi, 2008).

Já na década de 1990, ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que traz a figura de uma universidade eficiente, empreendedora e sustentável; legisla sobre a educação a distância para todos os níveis e modalidades de ensino e estabelece garantia de qualidade para a educação, por meio de avaliações sistemáticas e exigência de qualificação docente.

Apesar de ser reafirmada na lei a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão em instituição de Educação Superior, estendendo-a para instituições não universitárias, o final do século XX é marcado por discussões acerca das fontes de financiamento das IES, políticas de diferenciação institucional e expansão acelerada do número de IES, aspectos que trouxeram grandes mudanças ao cenário da Educação Superior, os quais serão discutidos na seção seguinte. (Catani & Oliveira, 2000; Sguissardi, 2000a, 2000b, 2000c).

1.2 - Situação Atual

Conforme indicado na seção anterior, a história da Educação Superior em nosso país foi marcada por uma série de descompassos e contradições, entre as quais se destacam a diversidade de leis e reformas que marcaram esse seu relativamente curto período de existência.

As duas últimas décadas do século XX foram palco de aceleradas mudanças no campo da Educação Superior, as quais estiveram diretamente relacionadas a questões que ultrapassam as fronteiras nacionais, como a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a reforma/diminuição do papel e da interferência dos Estados Nacionais¹, levando a um movimento de expansão, privatização e diferenciação das IES em vários países do mundo (Sguissardi, 2000a, 2000b, 2000c).

Entretanto, Sguissardi (2008) aponta que, apesar do movimento de privatização e expansão da Educação Superior estar presente no país desde o período da ditadura militar, a partir da década de 1990 é possível observar que ele ganha novos contornos, com uma acelerada mercadorização desse nível de ensino.

Conforme observa Dias Sobrinho (2005), a Educação Superior se encontra, atualmente, diante do desafio de se manter fiel aos valores que correspondem à formação crítica, à autonomia pessoal, à liberdade intelectual, aos projetos e visões de longo prazo, à pertinência, à perspectiva de globalidade, à construção da cidadania e do espírito público, enquanto abundam as pressões imediatistas e pragmáticas, as demandas do mundo dos negócios, as necessidades de crescimento econômico em situações de alta competitividade internacional, além dos apelos da ideologia do sucesso individual.

Como indicado acima, as reformas implementadas na Educação Superior a partir da década de 1990 seguiram as diretrizes de organismos internacionais que defendiam a tese de que o sistema de Educação Superior deve se tornar mais diversificado e flexível, possibilitando a sua expansão e, ao mesmo tempo, contenção nos gastos públicos. De acordo com Sguissardi (2006a), “não se pode falar sobre a questão da educação superior nesse período sem situá-la no contexto mais amplo da inserção subalterna do país à economia global” (p. 1026).

¹ De acordo com Chaves, Lima e Medeiros (2008), “as reformas do Estado, implementadas na América Latina nos anos 1990, tiveram como fundamento a doutrina neoliberal. De acordo com essa concepção, a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, diferente do setor privado, que desenvolve as atividades com eficiência e qualidade. Esse argumento vem sendo utilizado para justificar a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, em especial na oferta dos serviços sociais à população” (p. 332).

Essas orientações preconizavam que o modelo de universidade baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seria oneroso demais para o estado, especialmente em países em desenvolvimento, inviabilizando sua manutenção a médio e longo prazo, motivo pelo qual esses organismos orientaram a criação, nesses países, de universidades e outras IES dedicadas apenas ao ensino. À essa política de diferenciação das IES associou-se a orientação de um afastamento cada vez maior do estado da função de financiar a Educação Superior, assumindo um papel fiscalizador, onde a iniciativa privada deveria assumir o lugar do estado, colocando a educação cada vez mais como um serviço, ou seja, indicando um processo de mercadorização da Educação Superior (Catani & Oliveira, 2000; Dias Sobrinho, 2005; Sguissardi, 2000b; 2006a).

Essas orientações ficam bastante claras em vários documentos concebidos pelo Banco Mundial na década de 1990, a exemplo do relatório *Higher education: the lessons of experience* (World Bank, 1994), onde se observa as seguintes indicações para a reforma da Educação Superior:

fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (p. 4).

Os efeitos dessas orientações são visíveis no cenário que tem se delineado da década de 1990 até os dias atuais, com recursos públicos intermitentes e cada vez menores, inclusive com várias greves de professores das universidades federais em razão de congelamentos de salário, onde as universidades são submetidas à grandes pressões governamentais para que se promova a diferenciação das fontes de financiamento da Educação Superior.

Aprofundando a discussão a esse respeito, Amaral (2008) faz uma interessante análise acerca do financiamento das IFES (Instituições Federais de Educação Superior), no período que vai de 1990 a 2006, onde aponta que os sucessivos governos que aconteceram nesse período tem mantido uma tendência de redução dos recursos destinados ao financiamento da Educação Superior. Destaca-se que, no período de realização do estudo, o número de IES federais, contabilizando-se apenas as universidades, aumentou de 36 para 53 instituições (Amaral, 2008).

O primeiro dos levantamentos realizados pelo autor para a construção do estudo

relaciona os percentuais de três importantes indicadores da riqueza nacional utilizados para o financiamento da Educação Superior: PIB (Produto Interno Bruto), Fundo Público Federal (FPF²) e o total de arrecadação de impostos, pela União, no período que abrange os anos de 1990 a 2006. Ressalta-se que, em relação aos recursos oriundos do FPF, a análise realizada exclui o pagamento de inativos, pensionistas e precatórios, apontando apenas os valores que se destinam ao pagamento dos servidores e professores que se encontram em efetiva atividade em um determinado ano acadêmico.

Os dados compilados por Amaral (2008) demonstram que em 1990, a União destinava um percentual de 0,58% do PIB, 3,55% do FPF e 6,03% da arrecadação de impostos à manutenção da Educação Superior. Em 2006, esses os percentuais foram de 0,39% do PIB, 1,54% do FPF e 4,04% da arrecadação de impostos. Em valores monetários, esses números representam uma redução de R\$ 9.823 milhões para R\$ 5.669 milhões nos recursos destinados ao pagamento de salários aos professores e servidores ativos, o que significa uma redução percentual de 42,3%.

A segunda análise promovida por Amaral (2008) leva em conta apenas o gasto com a manutenção das IFES, considerando somente outras despesas correntes, entendidas como aquelas que se destinam à aquisição de material de consumo para os laboratórios, pagamento de água, luz, telefone, fotocópias, pagamento de serviços de terceiros e, a partir de 1997, pagamento de professores substitutos, em função da proibição de realização de concursos para preenchimento das vagas deixadas por professores aposentados, delineando, também, um quadro preocupante.

Os atuais valores destinados a esse fim passaram por uma grande recuperação entre os anos de 2003-2006, passando de 0,023% para 0,064% do PIB, 0,25% o que representa um retorno a valores percentuais equivalentes àqueles observados nos anos de 1997-1998, destacando-se que, devido ao aumento no número de IFES, com a instituição de novos campi universitários, houve um crescimento automático nos recursos para a efetiva manutenção das instituições, fazendo com que essa recuperação nos valores percentuais não se reverta em aumento dos orçamentos das IFES.

Finalmente, Amaral (2008) analisa os recursos destinados aos investimentos nas IFES, considerados como aqueles que objetivam a aquisição de equipamentos, mobiliários, material bibliográfico, obras físicas etc. De acordo com o autor,

² Fundo que concentra os recursos provenientes da arrecadação de impostos que o Governo Federal destina à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os seus níveis, conforme percentual de previsto na Constituição (18% da arrecadação de impostos).

Os recursos para o investimento nas IFES, em relação ao PIB, apresentaram um perfil de uma queda vertiginosa de 1990 a 1998, de R\$ 508 milhões para apenas R\$ 10 milhões; flutuações de 1998 a 2002 e um rápido crescimento de 2003 a 2006; R\$ 49 milhões em 2003 e R\$ 416 milhões em 2006, retomando valores percentuais de 1991 (Amaral, 2008, p. 278).

Análises como essas geram grandes preocupações e questionamentos em relação a programas governamentais como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), instituído pelo Decreto 6.096 (Brasil, 2007), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de graduação, por meio do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Conforme apontam Léda e Mancebo (2009), a instituição de tal programa, sem a devida contrapartida orçamentária, compromete a qualidade das funções que a universidade deve desempenhar, precarizando o trabalho docente e ampliando a heteronomia universitária. O forte apelo ideológico presente no REUNI, representado pela proposta de “redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (Art. 2º, Brasil, 2007), apesar de atender a demandas antigas da sociedade, sem o suficiente aporte de recursos, tendem a favorecer tão somente um agravamento da precária situação em que as IFES se encontram, promovendo a perda da qualidade acadêmica.

Não é possível defender, na legislação e nos discursos, a autonomia didático-científica e reestruturação e expansão das universidades federais, sem recursos orçamentários suficientes, empurrando seguidamente as instituições públicas para a busca de financiamentos (recursos próprios), que, hoje, já alcançam um espectro considerável de ações, como a cobrança de mensalidades onde a lei o permite, os financiamentos de pesquisas por empresas, dentre outros (Léda e Mancebo, 2009).

O programa conta com metas audaciosas, como o aumento gradual da taxa de conclusão (relação entre o número de ingressantes e o número de concluintes) dos cursos de graduação presenciais dos atuais 42% para 90% (INEP, 2009), além de estabelecer uma relação de 18 alunos por professor em cursos presenciais, a ser atingida ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano de reestruturação, os quais deverão ser elaborados pelas próprias universidades. Entretanto, a ressalva feita no Decreto (Art. 3º, Brasil, 2007), quanto à necessidade de observância de limitações referentes à capacidade orçamentária e

operacional do Ministério da Educação, para aprovação dos planos de reestruturação, gera dúvidas quanto ao cumprimento das metas do programa (Morosini, 2005).

Numa clara crítica à política neoliberal que vem orientando as políticas relacionadas à Educação Superior, Léda e Mancebo (2009) avançam nos questionamentos em relação ao programa:

Haverá recurso novo ou apenas uma disputa entre as IFES pelos poucos recursos existentes? De todo modo, o que se pode prever é que, daqui por diante, o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior (p. 54).

Ainda a respeito da discussão sobre o financiamento da Educação Superior, e o paulatino afastamento do Governo da função de mantenedor da educação pública, é importante relacionar os programas federais que envolvem a aplicação de recursos dos quais se beneficiam as IES privadas, representando mais uma face do movimento de privatização desse nível educacional.

A situação econômica de nosso país não permite que a grande maioria dos jovens com idade entre 18 e 24 anos tenha condições de se manter em uma instituição particular, pois eles pertencem ao quantitativo de mais de 70% das famílias brasileiras que possuem renda mensal média de 3 salários mínimos (IBGE, 2006).

Dessa forma, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), instituído pela Lei 11.096 (Brasil, 2005a), destina-se, de acordo com o texto legal, à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou 25%, para estudantes de baixa renda de cursos de graduação ou seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, que tenham aderido ao PROUNI nos termos da legislação aplicável, priorizando, assim, a democratização do acesso à Educação Superior (Brasil, 2005a).

Como ressaltado anteriormente, apesar de suas “boas intenções”, essa ação do governo federal tem sofrido duras críticas; a mais veemente é de que ele tem funcionado como estímulo à expansão das universidades privadas e acirramento da privatização da Educação Superior. O programa oferece renúncias fiscais às instituições privadas, mediante a contrapartida de que os impostos e contribuições não pagos por essas IES

convertam-se em bolsas totais.

Esse mecanismo de funcionamento, por um lado, promove o acesso à educação superior com baixo custo para o governo e regulação das contas do Estado; entretanto, há que se considerar, para além do impacto popular, o viés de atendimento às demandas do setor privado, no sentido de diminuir a ociosidade das vagas oferecidas pelo sistema, as quais representam, atualmente, 51% do total das vagas ofertadas pelas IES particulares (INEP, 2009).

O PROUNI também possui graves falhas no que diz respeito à manutenção do estudante na Educação Superior, já que o desconto de 50% no valor das mensalidades seria insuficiente para atrair aqueles alunos de nível sócio-econômico mais baixo, e que, notadamente, se constituiriam nos maiores beneficiados pelo programa (Catani, Rey & Giolili, 2006; Hey & Catani, 2007).

O governo federal também mantém o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), criado em 1999, que se constitui em um programa de crédito educativo que abrange cerca de 10% dos matriculados nas IES privadas; do total dos estudantes atendidos, 84,1% são provenientes de famílias cuja renda *per capita* é de 1 a 5 salários mínimos (Hey & Catani, 2007). Por meio do programa, o estudante paga uma parcela da mensalidade, enquanto o governo se incumba do pagamento do seu restante, sendo que, ao final do curso, o estudante deve saldar o empréstimo com juros.

Atualmente, o programa tem privilegiado os cursos destinados à formação de professores, com a cobrança de juros menores aos estudantes destas áreas. Destaca-se que o FIES também pode ser utilizado na complementação das bolsas concedidas pelo PROUNI, cobrindo os 50% restantes das bolsas parciais concedidas pelo programa.

Em resumo, ambos os programas tem como principal entrave a dificuldade de permanência dos estudantes nos cursos, pois a renda familiar dos participantes tende a ser tão baixa que os gastos com a locomoção e os materiais mínimos para a realização da graduação tornam-se fatores que dificultam e/ou impedem a conclusão dos cursos. Não bastasse essa questão, há ainda o problema da qualidade duvidosa de um grande número de IES particulares, agravado pelo forte movimento de expansão e diversificação das instituições que compõem esse nível educacional, como se verá a seguir.

Conforme observam Lima, Neves, Azevedo e Catani (2008), o Brasil ainda não possui uma norma legal referente à Educação Superior consolidada, sendo que, após o descarte das normativas que balizaram as políticas educativas e universitárias durante o regime militar, o modelo desse nível educacional vem sendo delineado por meio de um

grande conjunto de leis (entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), medidas provisórias, resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dessa forma, num processo semelhante ao vivido quando da discussão e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o conjunto dessa legislação dá andamento à uma reforma universitária ‘em fatias’, a qual, como já apontado anteriormente, prioriza o jogo do livre mercado, em um forte processo de mercadorização da Educação Superior (Lima, Neves, Azevedo & Catani, 2008).

Entre as diversas alterações adotadas na Educação Superior brasileira, merece destaque a diversificação institucional ocorrida a partir da LDB (Brasil, 1996), acentuando a privatização desse nível de ensino por meio da diversificação institucional e a expansão do setor privado (Hey & Catani, 2007; Lima, Neves, Azevedo & Catani, 2008; Oliveira, Catani, Hey & Azevedo, 2008; Sguissardi, 2008).

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), no seu artigo 20, as instituições privadas de ensino poderiam ser de três tipos: as particulares; as comunitárias; as confessionais e filantrópicas. Entretanto, como apontam Chaves, Lima e Medeiros (2008), a lei traz uma imprecisão na definição das instituições confessionais e comunitárias como IES de direito privado:

são consideradas comunitárias as IES que tiverem a presença de representantes da comunidade na sua entidade mantenedora. Às confessionais é exigida, além da presença de representantes da comunidade, que tenham orientação confessional e ideologia específicas. Essa imprecisão contribuiu para que a maioria das IES, consideradas sem fins lucrativos, se autodenominem, simultaneamente, de comunitárias, confessionais e filantrópicas, favorecendo as grandes empresas de ensino superior que, por serem julgadas filantrópicas, continuem a receber subsídios públicos (p. 335).

À regulamentação proposta pela LDB (Brasil, 1996), algumas leis e decretos que modificaram seus dispositivos, sendo que, atualmente, de acordo com o Decreto 5.773 (Brasil, 2006), o sistema de Educação Superior compreende as instituições mantidas pelo Estado, as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais ligados à regulação e avaliação desse nível educacional, abrangendo cursos e programas sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Conforme a sua organização e prerrogativas acadêmicas, as instituições que compõem esse sistema são classificadas como:

- Universidades: de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996) tratam-se de instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada (indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão), e ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
- Centros Universitários: segundo o Decreto 5.786 (Brasil, 2006b), os centros universitários são instituições de Educação Superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, sendo que estas instituições devem possuir um quinto do corpo docente em regime de tempo integral e um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.
- Faculdades: demais instituições de Educação Superior que não se enquadram nas características citadas acima.

O Decreto 5.786 (Brasil, 2006b) também determina que as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação, estabelecidas no Decreto 5.773 (Brasil, 2006a), que configura o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, cada um com atribuições específicas.

Quanto à caracterização das instituições públicas e privadas, os artigos 19 e 20 da LDB (Brasil, 1996) rezam que as instituições públicas são aquelas criadas e incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público, em suas esferas federal, estadual e municipal, enquanto as instituições privadas podem ser:

- Particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, desde que não apresentem as características das demais especificações;
- Comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- Confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia

específicas;

- Filantrópicas, na forma da lei, que são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (Brasil, 1996).

Essa política de diversificação institucional e da liberalização para a criação de instituições isoladas, concretiza as orientações do Banco Mundial (World Bank, 1994) possibilitando a criação de instituições não universitárias, de caráter privado e dedicadas apenas ao ensino, possibilitando o atendimento às crescentes demandas pela Educação Superior, com vistas ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho (Catani, 2007; Chaves, Lima e Medeiros, 2008, Sguissardi, 2008).

Essa expansão é bastante visível por meio dos dados do Censo da Educação Superior que mostram que, entre os anos de 1990 e 2006, a Educação Superior privada passou por um aumento de mais de 120% no número absoluto de IES. Até 2003, o país contava com 1859 instituições particulares e 207 públicas. Em 2007, esse número já havia aumentado para 2281 instituições privadas e 249 públicas (Catani & Oliveira, 2000; Giolo, 2006; INEP, 2009; Sguissardi, 2000b, 2006a).

Segundo Giolo (2006), essa expansão “criou uma ilusão quanto às possibilidades futuras desse ramo do sistema educacional brasileiro, o que motivou a construção de metas inexecutáveis” (p. 20) para o PNE (Plano Nacional de Educação), decretado por meio da Lei 10.172 (Brasil, 2001), o qual estabelece como uma de suas metas a matrícula de 30% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos no ensino superior até 2011.

Os dados do INEP (2009) mostram que, atualmente, não mais que 11% do total de jovens nessa faixa etária estão matriculados em um curso superior. Quanto ao quantitativo de vagas necessário para essa expansão, é fato que não há espaço nas instituições públicas, onde faltam vagas, professores e recursos, enquanto que na rede privada o número de vagas ociosas ultrapassa os 51% (INEP, 2009).

A partir dessas informações observa-se que, apesar das políticas de ampliação do número de vagas via privatização, iniciado ainda na década de 1960 a Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior do país ainda é uma das mais baixas da América Latina, embora o grau de privatização seja um dos mais altos do mundo (Pinto, 2004).

Uma das alternativas encontradas pelo governo federal para a modificação desse cenário, oferecendo um grande número de vagas a um custo relativamente baixo, foi a

instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), projeto federal formado por instituições públicas de Educação Superior, que procurará articular um sistema nacional de Educação Superior baseado na educação à distância. O projeto observa a regulamentação contida no Decreto 5.622 (Brasil, 2005b), que versa sobre a educação à distância, entendida como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, 2005b, artigo 1º).

Atualmente, a UAB encontra-se em fase de expansão, com a finalização da implantação dos pólos e dos cursos referentes ao primeiro edital do projeto, sendo que o segundo edital, para ampliação no número pólos e vagas oferecidas, encontra-se em processo final de elaboração.

Entretanto, apesar do destaque conferido pelo governo à essas iniciativas, os dados referentes às vagas oferecidas pelas IES para cursos na modalidade a distância por área e esfera administrativa, no censo da Educação Superior de 2007 (INEP, 2009), demonstram uma grande preponderância do setor privado nessa modalidade de ensino, o qual responde por 96,12% das 818.580 vagas oferecidas naquele ano, enquanto o ensino público aparece com apenas 31.726 das vagas oferecidas, reafirmando o afastamento do Estado do papel de financiamento da Educação Superior (Dourado, 2008).

Retomando a questão do papel da Educação Superior, a conclusão dessa seção reitera a ameaça representada pelo estreitamento dos vínculos entre educação, economia e trabalho, remetendo à discussão sobre as pressões de organismos internacionais, como o FMI, Bird e Banco Mundial, durante a década de 1990, em defesa da caracterização da educação como um como um serviço.

Definindo um posicionamento contrário a essa perspectiva, em defesa de uma formação que possibilite, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, a promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito e a participação na vida social (Dias Sobrinho, 2005); destaca-se, inicialmente, a mudança de tom que pode ser observada nos os relatórios da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em relação aos papéis da Educação Superior, publicados em 1998, como síntese de vários encontros regionais, realizados durante a década de 1990 em diferentes países.

Apesar de insistirem na questão da diversificação das instituições de Educação Superior e na sua aproximação do mundo do trabalho, esses documentos reafirmam a

Educação Superior como espaço para o desenvolvimento subjetivo do indivíduo, de forma a promover uma postura de respeito à vida, à diversidade do fenômeno humano e aos direitos humanos (UNESCO, 1998).

Os documentos (UNESCO, 1998), ressaltam ainda a necessidade de educar, formar e realizar pesquisas com orientação de longo prazo, de forma pertinente, ou seja, de forma que atenda à prerrogativa de contribuição para a melhoria da realidade social, priorizando as dimensões da ética, da autonomia e da responsabilidade (UNESCO, 1998).

Também é objeto de destaque a necessidade de igualdade de acesso a todos e às mulheres em especial, incentivo a métodos educativos inovadores, que invistam no protagonismo dos professores e dos estudantes, avaliação da qualidade, reforço à gestão e ao financiamento da educação como serviço público, disseminação de conhecimentos entre os países e fortalecimento de alianças e associações (Morosini, 2005, UNESCO, 1998).

Recorrendo mais uma vez às considerações de Dias Sobrinho (2005), a Educação Superior tem assumido funções cada vez mais amplas, e muitas vezes contraditórias, “deixando de ter como referência o desenvolvimento da sociedade e a formação da consciência crítica de cidadãos e estaria elegendo como finalidades principais a autonomização técnica, a competitividade individual, a instrumentalização econômica, a operacionalidade profissional” (Dias Sobrinho, 2005, pp. 24-25).

Concordando com Sguissardi (2000a) e Dias Sobrinho (2005), entende-se que a Educação Superior constitui-se antes de tudo em um desafio de compreensão, reiterando mais uma vez a sua complexidade e a multiplicidade de dilemas e desafios que a envolvem, e que exigem um compromisso ético, político e social, tanto dos atores que já fazem parte da Educação Superior, quanto dos que pretendem com ela contribuir.

Dessa forma, já na direção das considerações que serão elaboradas no próximo capítulo, referente à Psicologia Escolar, cabe uma pergunta: o psicólogo escolar procurará se inteirar da complexidade desse nível educacional, de maneira a contribuir para a manutenção dos objetivos elementares das IES ou ficará a margem desse processo, assumindo a posição de expectador do acelerado movimento de mercadorização que tem se instalado no âmbito da Educação Superior?

CAPÍTULO II - Psicologia Escolar

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama da Psicologia Escolar, de forma a subsidiar as discussões sobre a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior.

Na primeira seção, é apresentado o cenário atual da área, onde são estabelecidas as suas raízes e discutidas questões como a identidade e a formação do profissional. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre o cenário internacional, onde se procura situar o estágio de desenvolvimento da área no Brasil em relação com outros países.

Finaliza o capítulo uma abordagem da produção teórica em Psicologia Escolar voltada para a Educação Superior, apresentando os principais trabalhos encontrados em âmbito nacional e internacional, assim como suas limitações e possibilidades, sendo também abordadas as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, procurando delinear alguns desafios a serem vencidos por esse profissional a fim de constituir seu espaço no contexto da Educação Superior.

2.1 - Das raízes ao cenário atual

Construída no bojo da complexidade, dos encontros e desencontros que permeiam a relação entre a Psicologia e a Educação, a Psicologia Escolar teve seus antecedentes ainda ao final do século XIX, período em que chegam ao Brasil, como fruto da transposição de modelos da Europa e dos Estados Unidos, as idéias psicológicas que mais tarde dariam origem à área (Antunes, 2003; Cruces, 2003; Campos & Jucá, 2003; Massimi, 2006; Patto, 2004).

A Psicologia baseava-se, então, em um modelo de estudos que repetia o adotado pelas ciências da natureza, buscando ainda a sua afirmação como ciência independente, sendo que, em áreas como a moral, a teologia, política e arquitetura, medicina e a educação era possível observar um grande tendência à discussão de idéias psicológicas (Antunes, 2003).

Essa apropriação serviu como base para os movimentos higienistas que ocorreram em várias cidades brasileiras no período entre 1889 e 1930, os quais foram frutos de uma ‘medicalização da vida social’, onde a medicina, balizada pelo avanço das pesquisas e descobertas científicas, passou a intervir nas políticas de ocupação urbana e em diversos outros âmbitos da sociedade como a escola, a família, os orfanatos; dessa forma, a psicologia passou a ser chamada a intervir na educação, sendo utilizada como instrumento

de controle e disciplina, como se destaca a seguir (Boarini & Yamamoto, 2004).

O período da primeira república (1906 – 1930) é tido como um momento de afirmação da Psicologia, marcado pela conquista de sua autonomia enquanto área de conhecimento. Tida como uma das bases do movimento escolanovista, a psicologia foi chamada a exercer o papel de “classificadora”, prevalecendo o uso de testes psicométricos e intervenções de caráter adaptacionista, onde se destacava a preocupação com o ajustamento das crianças aos padrões exigidos pelo ambiente educacional, a partir de um modelo médico de atuação, centralizado no diagnóstico de transtornos e em medidas de correção, modelo este que prevaleceria ainda por muitos anos (Antunes, 2003; Cruces, 2003; Campos & Jucá, 2003; Massimi, 2006; Patto, 2004).

Cabia à Educação, neste sentido, a perspectiva de transformação do homem — principalmente da criança, o “futuro da nação”. Assim, entendendo a Psicologia como sua principal base de sustentação, principalmente com o movimento escolanovista — a ênfase nos fatores internos do indivíduo — é a Educação, através das Escolas Normais, dos Institutos e Laboratórios, que propicia grandes investimentos na Psicologia, seja através da vinda de professores estrangeiros para ministrarem cursos, seja através da produção dos educadores (Jacó-Vilela, 1999, p. 85).

As décadas de 1930 a 1960 marcam o reconhecimento da Psicologia como área autônoma de saber, sendo que neste período foram criadas várias cátedras de Psicologia Educacional, com o intuito de ofertar a disciplina nos cursos de formação de professores de instituições importantes como a Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Católica de São Paulo, Universidade do Brasil (situada no Rio de Janeiro, então Distrito Federal), Universidade de Minas Gerais, entre outras (Antunes, 2003). Também neste período, mais precisamente em 1953, é criado o primeiro Curso de Psicologia no país, sediado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o que faz com que “os psicologistas, formados nos cursos de Medicina, Pedagogia e filosofia, dêem lugar aos psicólogos” (Campos & Jucá, 2003). Este período culmina com reconhecimento e legalização da Psicologia enquanto profissão, em 1962, permitindo o ingresso em uma fase de institucionalização da área, com criação de vários cursos de psicologia entre os anos 1960 a 1970 (Antunes, 2003; Jacó-Vilela, 1999).

O modelo médico de atuação que até então embasava a prática da psicologia escolar começa a ser mais fortemente contestado apenas na década de 1970, período que coincide com a mobilização da sociedade em busca de melhores condições de vida.

Motivada pela realização de movimentos de classe (eventos científicos, encontros de sindicatos, etc.), passa a ganhar corpo a idéia de uma postura mais crítica da Psicologia diante da realidade social, com destaque para o crescimento de concepções teóricas baseadas em uma interpretação crítica da história e da realidade (Araújo, 2003; Campos e Jucá, 2003; Cruces, 2003; Jacó-Vilela, 1999; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Patto, 2004).

Já na década de 1980 os esforços em torno da mudança de rumos para a psicologia escolar começam a ter resultados, sendo fundada, em 1988, a primeira seção da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), sediada no Distrito Federal. Em 1991, durante a realização do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, foi reconhecida a necessidade de se aumentar o âmbito de atuação da associação, com esta adquirindo caráter nacional, de forma a congregar as atividades e esforços realizados pelas suas seccionais e núcleos (Wechsler, 2001). Atualmente, a ABRAPEE conta com representações em quatro estados, entre os vinte e sete da Federação: Minas Gerais, Goiás, Paraná e Rondônia, sendo também responsável pela editoração do principal periódico científico da área no Brasil, a revista “Psicologia Escolar e Educacional”, de circulação semestral, disponibilizada também no formato eletrônico, além de organizar, de forma bi-anual, o Congresso Nacional de Psicologia Escolar (CONPE), o qual se encontra, atualmente, na sua oitava edição.

A propósito da revista científica citada, é importante ressaltar que a Psicologia Escolar vem se afirmando, desde as últimas décadas do século XX, como uma das áreas de grande produção científica em Psicologia (Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002), caracterizando-se, além de área de atuação, como campo de pesquisa e produção de conhecimentos (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Mitjans Martínez 2003, 2005b, 2007).

Ressalta-se que, no presente estudo, a atuação do psicólogo escolar é baseada nos pressupostos teórico-epistemológicos da psicologia histórico-cultural, que possui em Vygotsky (1991, 1995, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004), Luria (1992) e Leontiev (s/d), seus maiores representantes.

Contemporaneamente, as concepções acerca da atuação do psicólogo escolar apontam para uma perspectiva institucional preventiva e relacional, voltada para os desafios da realidade coletiva e baseada em teorias e práticas críticas, a partir das quais o profissional seja capaz de lidar com as incertezas e urgências que caracterizam as instituições educativas de forma criativa e competente (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar que a defesa de uma atuação de caráter preventivo se afasta da idéia de ajustamento e adequação de situações e comportamentos tidos como inadequados, o que remete a uma idéia de controle social, por meio da padronização de comportamentos e atitudes. Contemporaneamente, a visão preventiva¹ em Psicologia Escolar deve estar baseada em ações que visem facilitar e incentivar a construção de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem, buscando a promoção da conscientização dos atores institucionais acerca de seus papéis, funções e responsabilidades, a fim de superar, junto com a equipe escolar, possíveis obstáculos à apropriação do conhecimento (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Dessa forma, a atuação preventiva se coaduna a uma perspectiva relacional, onde as ações do psicólogo escolar passam a estar centradas na mediação das relações que se estabelecem na escola entre os diversos atores que a compõem (alunos, professores, direção, pais, etc.), assumindo, assim, funções de assessoria, de consultoria e participando de decisões referentes ao projeto pedagógico e a questões organizacionais do ambiente escolar.

O foco do trabalho do profissional deve estar voltado para o coletivo, para o desenvolvimento de ações geradoras de transformações sociais no interior da instituição educativa, colaborando para a mudança de práticas coercitivas, dominadoras, excludentes, marginalizadoras e adaptacionistas no contexto da instituição, as quais possuem, dialeticamente, influência nas transformações individuais (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Mitjans Martinez, 2003).

Quanto à produção científica que tem caracterizado a área, destacam-se os trabalhos sobre a formação, identidade e a atuação do psicólogo escolar (Almeida, 2002, 2003b; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Campos & Jucá, 2003; Checchia & Souza, 2003; Cruces, 2003; Guzzo, 2002, 2003a; Maluf, 2003a; Marinho-Araújo & Almeida, 2005b; Mitjans Martinez, 2003; Novaes, 2001, 2003; Souza, 2007; Tanamachi & Meira, 2003), os quais têm buscado contribuir com reflexões teórico-conceituais e metodológicas a respeito destes temas, com destaque, como indica a bibliografia citada, para as produções do Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP) (Almeida, 2003a; Campos, 2007; Del

¹ Para um maior aprofundamento quanto ao conceito de prevenção, indica-se a os trabalhos Lacerda e Guzzo (2005) e Costa e Guzzo (2006), os quais, assim como no presente trabalho, adotam um modelo de prevenção que se afasta do modelo focado na doença e nas práticas remediativas e individualistas da psicologia, optando por um conceito de prevenção como prática que visa desenvolver ações e estratégias que objetivam à transformação de uma realidade que produz sofrimento.

Prette, 2001; Guzzo, 2001, 2002a; Mitjás Martínez, 2005a, Wechsler, 1996).

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005b), “um dos maiores problemas em Psicologia Escolar, recorrentemente apontado na literatura da área (revisões bibliográficas, pesquisas de campo, estudos comparativos e outros), é a falta de clareza e de consistência nas definições acerca da identidade profissional do psicólogo escolar” (p. 243).

Discutir a identidade significa discutir o perfil profissional do psicólogo escolar e sua trajetória particular de formação, bem como sua especificidade de atuação no contexto educacional, definindo o que o diferencia de outros profissionais também inseridos na instituição educativa como psicopedagogo, orientador educacional, coordenador pedagógico e professores (Marinho-Araújo & Almeida, 2005b; Neves, 2007; Neves, Almeida, Chaperman & Batista, 2002).

Os trabalhos citados até aqui defendem a construção de um perfil profissional baseado em uma formação teórico-metodológica consistente na graduação, permeado por estágios que habilitem o profissional ao enfrentamento das dificuldades e incertezas que caracterizam as instituições educativas e que possibilitem a apropriação do conhecimento psicológico e do conhecimento específico da área (Almeida, 2002, 2003a, 2003b; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Campos, 2007; Campos & Jucá, 2003; Checchia & Souza, 2003; Guzzo, 2002a, 2002b; Maluf, 2003; Marinho-Araújo, 2005, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005b; Mitjás Martínez, 2003, 2005a, 2007).

A literatura refere-se, também, à necessidade de reestruturação dos cursos de graduação, atendendo às orientações das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, que chamam a atenção para as competências e habilidades específicas do psicólogo escolar, contribuindo no sentido de uma formação inicial consistente, possibilitando o desenvolvimento de um profissional competente no atendimento às demandas da realidade, mas também capaz de questioná-la e sugerir mudanças, as quais envolvem também suas ações e suas práticas (Marinho-Araújo, 2007).

Assim, essa identidade deve ser entendida como pertencente a uma categoria profissional específica, com objetivos, história e características próprias, definidas e desenvolvidas na formação (inicial e continuada), na definição do campo de atuação e no domínio dos saberes e dos conhecimentos que caracterizam as possibilidades da intervenção profissional (Araújo, 2003, p.69).

Também ganha destaque dentro da formação da identidade do profissional a articulação com a sua história pessoal, tanto no sentido específico, em relação à Psicologia Escolar, quanto no sentido mais amplo, em referência a sua vida social (Araújo, 2003;

Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Mitjás Martínez (2007) faz uma interessante análise dessa questão, ao propor três teses que contribuem para a consolidação da identidade do psicólogo escolar no seu processo de formação.

A primeira tem como base a idéia de que a formação inicial do psicólogo precisa ter como foco sua formação como sujeito, entendido como “indivíduo concreto portador de personalidade que se caracteriza por ser atual, interativo, consciente, intencional e emocional” (González Rey, citado por Mitjás Martínez, 2007, p. 121). A autora não nega o papel do conhecimento na formação, mas ressalta o papel da intencionalidade, da autonomia, da capacidade de reflexão, capacidade de tomar decisões, produção criativa e personalizada, elementos que, segundo a autora, caracterizam o sujeito psicológico, e que não dependem essencialmente do conhecimento, mas “da inserção dos sujeitos em espaços sócio-relacionais que favoreçam a constituição de tais características, em contraste com o caráter passivo-reprodutivo que tem sido dado à formação” (Mitjás Martínez, 2007, p. 124).

A segunda tese traz a idéia de que a formação inicial deve estar direcionada ao desenvolvimento de representações abrangentes da complexidade do funcionamento psicológico humano, tanto na dimensão individual quanto na social, destacando a fragmentação do conhecimento psicológico na formação do profissional.

A autora destaca que a maioria dos cursos de formação não se preocupa em estabelecer um eixo teórico orientador claro na sua compreensão do homem, sendo que o tradicional delineamento curricular baseado em disciplinas, sem os devidos espaços para integração e interdisciplinaridade, “não só não favorece como dificulta a construção de representações gerais que sirvam como marco para compreender a ação dos indivíduos em situações complexas” (Mitjás-Martínez, 2007, p. 125).

Essa fragmentação seria expressa ainda de outras formas: de um lado, se colocam os professores que, em suas disciplinas, focalizam apenas uma ou outra concepção teórica, de forma dogmática, e de outro, se colocam aqueles que defendem a democratização do saber, onde o aluno deve fazer suas próprias escolhas, o que acaba resultando em uma falta de aprofundamento teórico.

Assim, a falta de estratégias para evitar os dogmas e verdades absolutas, somada a situações nas quais os alunos assistem aulas completamente contraditórias no mesmo semestre, muitas vezes no mesmo dia, não só não favorecem como dificultam aos alunos compreender e identificar as diferenças epistemológicas entre as diversas concepções

teóricas, de modo a construir concepções coerentes e consistentes para a prática profissional.

Corre-se, assim, o risco de que os alunos acabem optando por formas de conhecimento e expressões do senso comum em lugar dos conhecimentos científicos com os quais estiveram em contato durante sua formação inicial na graduação. Mitjás Martínez (2007) aponta, ainda, a falta de conhecimentos básicos sobre a Educação como um dos principais motivos que fazem com o psicólogo escolar não seja aceito como um membro da equipe.

Finalmente, a terceira tese defendida pela autora coloca a formação continuada também como uma responsabilidade do próprio psicólogo, pois, a partir da condição de sujeito, expressa na primeira tese, o profissional deve ser capaz de conceber e planejar criativamente seus processos continuados de formação, tomando as melhores decisões no sentido de efetivá-lo, a partir da conscientização sobre suas carências e das dificuldades que ele encontra na sua prática profissional, reiterando a condição de desenvolvimento do sujeito expressa na primeira tese.

Em consonância com a identidade que se delineia para o psicólogo escolar, surge uma série de possibilidades e temáticas para sua atuação, como a relação instituição-comunidade, relações interpessoais nos contextos profissionais, desenvolvimento e aprendizagens em contextos educativos diversos, desenvolvimento adulto, relação família-escola, pesquisa e intervenção, trabalho coletivo e relacional, atuação institucional multidisciplinar, desenvolvimento de competências na formação continuada, contextualização das tendências sócio-políticas, responsabilidade social, processo de gestão e compromisso social, bem como contribuir nos processos de implantação de políticas públicas (Marinho-Araújo, 2007; Mitjás Martínez, 2007).

Tais propostas, devem ainda pautar-se em uma perspectiva institucional preventiva e relacional, voltada para o atendimento das demandas da realidade coletiva, que se desenvolva a partir de aportes teóricos e práticas críticas, sem arroubos normalizantes ou adaptativos e que desnaturalizem as concepções de desenvolvimento presentes no contexto educativo, que conceba os processos psicológicos e educacionais como interdependentes, considerando as relações que permeiam a existência do sujeito como dialéticas e levando em conta os processos de mediação que a instituição educativa propicia (Araújo, 2003, Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

2.2 – A Psicologia Escolar no cenário internacional

O reconhecimento das dimensões internacionais da psicologia escolar se deu ainda na década de 1940, quando foi publicado o relatório da XI Conferência Internacional sobre Educação Pública, promovida pela UNESCO/IBE (UNESCO, 1948). O levantamento apresentado relaciona dados de 43 países¹, fornecidos pelos respectivos ministérios da educação, a respeito da situação da psicologia escolar, sendo identificadas as funções desempenhadas, a forma de preparação dos profissionais, a regulamentação da atuação e importância dada ao campo da pesquisa.

O relatório demonstrou o grande e crescente interesse pela área por parte de educadores e também de autoridades, sendo que, na maioria dos países, a atuação relatada ainda era bastante restrita, estando voltada para a aplicação de diagnóstico de deficiências mentais e transtornos de aprendizagem por meio da aplicação de testes, tratamento dessas questões por meio de métodos individualizados e delineamento e implantação de programas pré-vocacionais (UNESCO, 1948). A UNESCO ainda conduziu um segundo estudo, na década de 1950, onde se procurava delinear a psicologia escolar na Europa ocidental (Wall, 1956), apontando também formas de implementar o crescimento desse campo de atuação.

No Brasil, o livro editado por Guzzo, Almeida e Wechsler (2001), é um marco na literatura da psicologia escolar internacional, já que trata-se do primeiro livro editado no país a fornecer informações para o estabelecimento de paralelos e comparações entre as práticas realizadas em países de língua inglesa e espanhola, com destaque para o artigo de Oakland e Sternberg (2001), que apresenta uma visão internacional da psicologia escolar, a partir de um levantamento feito em 1992, com 54 países.

As informações levantadas no referido estudo foram também confirmadas por uma segunda pesquisa, realizada por Oakland e Jimerson (2008, citado por Jimerson, Skokut, Cardenas, Malone, and Stewart, 2008a), sendo que ambas apontam que os serviços de psicologia escolar são melhor estabelecidos em países caracterizados por: a) serviços educacionais altamente desenvolvidos, que respeitam mandatos legais e que provêem educação de caráter universal para todas as crianças, incluindo portadores de necessidades especiais; b) sistemas de Educação Superior bem estabelecidos, os quais oferecem melhores condições de formação e conseqüente empregabilidade para os psicólogos escolares; c) um bom estabelecimento da ciência psicológica; d) profissionais da psicologia

¹ O Brasil não fez parte deste levantamento.

escolar que oferecem serviços de atendimento as necessidades iniciais de estudantes desde o nível da pré-escola até o ensino médio e além, contando-se tanto a educação regular quanto a educação especial; e) Países possuidores de um grande PIB, e, conseqüentemente, uma alta renda per capita, com destacados investimentos no campo de serviços humanos.

Ainda segundo esses autores, ficou também demonstrado que os serviços da psicologia escolar são menos desenvolvidos em áreas rurais, onde muitas comunidades não possuem acesso a educação básica ou serviços de saúde, destacando-se que a maioria dos países com as maiores populações do mundo não possuem serviços de psicologia escolar estabelecidos nacionalmente. A partir dessas constatações, os autores postulam que o desenvolvimento da psicologia escolar é influenciado por fatores internos, como a promoção do profissionalismo; a expansão dos serviços profissionais, com a sistematização do escopo de atuação e da prática dos serviços, com a necessidade de se assegurar a forte interface da área com a educação, além de promover pesquisas e outras formas de acompanhamento acadêmico junto com o uso e desenvolvimento de testes (Jimerson & cols, 2008a).

Apontam-se, ainda, fatores externos à área, como a situação da educação pública; a situação econômica dos países; o desenvolvimento cultural, a Geografia; os usos da linguagem e as necessidades e prioridades nacionais (Oakland & Sternberg, 2001; Jimerson e cols., 2008a).

Ampliando o universo de países na pesquisa, o artigo de Jimerson e cols. (2008a) procura examinar cada um dos 192 países membros da Organização das Nações Unidas, a partir de três perguntas: 1) quantos países possuem profissionais que oferecem serviços de psicologia escolar; 2) quais países possuem e quais países não possuem psicólogo escolar; 3) quais evidências da psicologia escolar são ‘visíveis’ em cada país. Os autores destacam a pertinência dessas perguntas, “principalmente considerando a crescente conscientização da globalização ou internacionalização da psicologia escolar, como vem sendo destacado em publicações recentes” (Jimerson & cols., 2008a, p. 132).

O trabalho ressalta que, apesar da grande quantidade de pesquisas e artigos descrevendo como é a psicologia escolar em várias partes do mundo, não existe nenhuma pesquisa envolvendo os 192 países pertencentes às Nações Unidas (ONU), de forma a oferecer um panorama completo sobre a situação da psicologia escolar em nível mundial.

Os resultados encontrados por Jimerson e cols. (2008), foram baseados em cinco indicadores: a) presença de profissionais que oferecem serviços de psicologia escolar, 83 países; b) leis/regulamentações que exigem que o psicólogo escolar seja licenciado,

registrado ou credenciado, 29 países; c) associações profissionais específicas para psicólogos escolares, 39 países; d) programas universitários de preparação de psicólogos escolares, 56 países; e e) programas de preparação em nível de doutorado em psicologia escolar em 19 países. Chama a atenção o fato de que apenas dez² dentre os 192 países membros da ONU apresentaram os cinco indicadores eleitos pela pesquisa, e apenas 25 países apresentaram quatro ou mais indicadores da presença da psicologia escolar, sendo que o Brasil foi um dos países que apresentou os cinco indicadores.

É importante ressaltar que os próprios autores reconhecem as limitações dos indicadores e da pesquisa, os quais, por serem muito amplos, necessitam de um maior aprofundamento em pesquisas subsequentes. Também a forma como foi realizado o levantamento de informações é passível de ser melhorado, já que o principal procedimento adotado, que foi a consulta a documentos disponíveis na Internet, está sujeito às limitações dos mecanismos de busca e também às várias denominações que recebe o psicólogo escolar em diversos países, sendo que os autores procuram minimizar este viés por meio da consulta a profissionais de cada país que se destacam na área para confirmação das informações levantadas (Jimerson e cols., 2008).

O baixo número de países que apresentam todos os indicadores confirma as questões apontadas por Oakland e Sternberg (2001), pois todos os países onde foram encontrados quatro ou mais indicadores estão contemplados na descrição dos autores, principal com relação ao PIB e à organização do sistema educacional.

O fato de o Brasil estar entre os dez países onde foram encontrados os cinco indicadores merece uma maior reflexão, pois pode induzir a uma idéia equivocada sobre o atual cenário da psicologia escolar no país. Iniciando pela questão da regulamentação da profissão, é interessante ressaltar que, no Brasil, é necessária apenas a afiliação ao conselho de classe que regulamenta e fiscaliza o exercício da profissão, representado pelos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP's) situados nas diversas regiões do país, o que significa que apenas a formação geral em psicologia habilita o profissional à atuação no âmbito educacional, independente de sua formação ter sido ou não voltada para esse campo.

Em países como França, Inglaterra, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido, para atuar na área é exigida, além da formação em psicologia, formação em nível de pós-

² Austrália, Brasil, Canadá, Chipre, Grécia, Nova Zelândia, Romênia, África do Sul, Korea do Sul, Reino Unido (Escócia) e Estados Unidos.

graduação para o exercício da função de psicólogo escolar (mestrado e/ou doutorado), sendo que no Reino Unido, além da formação é exigido um tempo mínimo de dois anos na função de professor antes de atuar como psicólogo escolar. Além da formação, em países como França, Estados Unidos e Reino Unido, a filiação à associação profissional depende de aprovação em exame específico e/ou tempo mínimo de atuação na área em instituição educacional reconhecida. Os critérios acima expostos conferem às associações profissionais, além do papel de regulação da profissão, o caráter de proteção à sociedade e maior garantia de serviços de qualidade, já que o alto nível de exigência para a afiliação demanda uma melhor formação por parte do profissional (Wechsler, 2001b).

A mesma situação de desigualdade do Brasil em relação aos demais países onde foram encontrados os cinco indicadores pode ser apontada para todos os demais itens, mostrando que, apesar do país caminhar numa direção que pode ser considerada boa para o desenvolvimento da área, ainda há muito que ser feito, especialmente no campo das políticas públicas, com a inserção do psicólogo escolar como membro do corpo técnico-administrativo da escola, melhoria da formação profissional e aumento do número de psicólogos escolares.

É interessante sublinhar que o estudo de Jimerson e cols (2008a) insere-se no rol de pesquisas desenvolvidas pelo International Institute of School Psychology³ (IISP) instituição vinculada à Universidade de Santa Bárbara (EUA), dedicada à pesquisa colaborativa e à divulgação de informações sobre a situação atual da psicologia escolar no mundo, sendo que, uma das estratégias para atingir tal objetivo é a criação de espaços de interlocução com instituições de destaque no campo da psicologia escolar situadas ao redor do globo (Stewart, 2009).

Além das pesquisas citadas, é importante ressaltar que existe uma extensa literatura em inglês que ilustra a situação da psicologia escolar em diversos países como China (Barclay & Wu, 1986; Ding, Kuo & Van Dyke, 2008; Lam & Yuen, 2004); África (Ezeilo, 1992); Rússia (Gindis, 1991); Albânia, Chipre, Estônia e Grécia (Jimerson & cols., 2004); Austrália, China, Alemanha, Itália e Rússia (Jimerson & cols., 2006); Geórgia, Suíça e Emirados Árabes (Jimerson & cols., 2008b); Israel (Kaplan & Schnur, 1985; Raviv, 1984); Canadá (Paananen & Janzen, 1980); Grécia (Psalti, 2007); Austrália (Thielking, Moore & Jimerson, 2006); Itália (Trombetta & Coyne, 2008); e Países diversos (Farrel, Jimerson, Kalambouca & Benoit, 2005; Oakland, 2003; Wnek, Klein &

³ www.education.ucsb.edu/jimerson/IISP/

Bracken, 2008).

Considera-se que os artigos abordados nesta exposição cumprem o papel de prover um panorama geral sobre a situação da psicologia escolar em nível internacional, questão esta que é especialmente importante para o psicólogo escolar que atua na Educação Superior, pois ele se configuraria como um profissional com possibilidades destacadas de contribuir com pesquisas na área, pela facilidade de contatos internacionais e troca de informações proporcionadas pelo ambiente institucional. Esses tipos de pesquisas se configuram como uma oportunidade de analisar a situação da área em relação à países mais desenvolvidos no campo da psicologia escolar, permitindo, muitas vezes, a visualização de soluções para problemas ou mesmo a estruturação de ações que contribuam para o avanço da psicologia escolar.

Entende-se, também, que o acesso à literatura nessa área prove ferramentas ao profissional que atua na Educação Superior para lidar com o movimento de internacionalização que se observa nesse nível educacional, o qual tende a aumentar as diferenças interculturais já observadas neste contexto, devido ao aumento da presença de estudantes e professores oriundos de outros países (Dias Sobrinho, 2005).

2.3 – Psicologia escolar e Educação Superior

Existem ainda poucos trabalhos na literatura que abordam a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, demonstrando muitas lacunas de produção na área e uma ainda frágil inserção do psicólogo escolar nesse nível educacional. Entre os trabalhos que articulam psicologia escolar e Educação Superior, a maioria volta-se para a investigação do papel do aluno nesse nível educacional e versam quase que exclusivamente sobre questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, sendo que a principal fonte encontrada foi a revista *Psicologia Escolar e Educacional*, periódico editado pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Destacam-se, dentre os trabalhos referidos, os de Baptista, Amadio, Rodrigues, Santos e Palludetti (2004); Cabral e Tavares (2005); Campos & Largura (2000); Cunha e Carrilho (2005); Oliveira & Santos (2005); Pitta, Santos, Escher & Bariani (2000); Serpa & Santos (2001); Silva (2005); Silva e Vendramini (2005); Valle, Cabanach, Rodriguez, Núñez, González-Pienda e Rosário (2007); Vasconcelos, Almeida e Monteiro, (2005) e Witter (1996, 2002).

Entre os artigos do levantamento bibliográfico, destaca-se o trabalho de Bariani, Buin, Barros e Escher (2004), no qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas

bibliotecas de educação e psicologia de duas universidades de Campinas (SP), identificando 34 documentos (21 dissertações, 11 artigos e duas teses), no período de 1995-1999, os quais foram classificados em três categorias (corpo docente, corpo discente e processo ensino-aprendizagem), de acordo com as temáticas abordadas nesses trabalhos.

As autoras observaram que, entre os temas pesquisados nos trabalhos identificados, a maior incidência recai nas categorias corpo discente e processo ensino aprendizagem (ambas com 38,2%), enquanto a categoria corpo docente aparece com 23,6%; já as subcategorias encontradas com maior frequência referem-se a temas como o perfil do estudante universitário, o trabalho docente e a formação profissional do aluno.

O artigo de Oliveira, Cantalice, Joly e Santos (2006), que procede a uma análise da produção da revista *Psicologia Escolar e Educacional* no período de 1996-2005, confirmou o predomínio das categorias apontadas por Bariani e cols. (2004), apontado a população universitária (discentes) como a mais utilizada como amostra entre os artigos publicados na revista no período analisado.

Em resumo, a pesquisa bibliográfica empreendida identificou poucos trabalhos relacionados à atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, sendo que, em todos os estudos citados, prevaleceram as temáticas relacionadas ao corpo discente e ao processo de ensino e aprendizagem, conforme observado por Bariani e cols. (2004). Entende-se que esses e outros trabalhos demonstram que o foco atual das práticas e pesquisas no campo da Educação Superior vem privilegiando a ênfase no aluno, numa perspectiva individualizante e fracionada, desconectada do contexto sócio-político das IES, concepção ainda distante da que se defende no presente trabalho, onde se ressalta a necessidade de uma atuação mais abrangente por parte do psicólogo escolar, destacando-se seu caráter institucional e coletivo das ações a serem desenvolvidas pelo profissional (Marinho-Araújo, 2009).

No plano internacional, foram encontrados apenas dois artigos referidos diretamente ao tema, o de Sandoval e Love (1977), intitulado *School Psychology in Higher Education: The College Psychologist* e o de Dole (1981), cujo título é *College psychology as a subspecialization*. A pesquisa foi realizada no banco de dados OvidSP, o qual abrange os principais periódicos internacionais da área da psicologia, inclusive os editados pela American Psychological Association (APA), onde estão disponíveis artigos desde 1950 até o momento atual, sendo que a base de dados foi acessada por meio do portal de periódicos

da Capes⁴.

É importante acrescentar que, apesar de publicados há quase três décadas, os artigos possuem discussões que ainda se mostram pertinentes ao cenário educacional encontrado no Brasil, motivo pelo qual se passa a comentá-los mais detidamente.

A perspectiva desenvolvida por Sandoval e Love (1977) vai ao encontro das idéias defendidas no presente trabalho, reivindicando um *locus* próprio para a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior. Os autores utilizam o termo *college psychologist* para nomear o profissional com formação em psicologia escolar que atua no campo da Educação Superior, sendo que a escolha do termo é justificada pela proximidade com a denominação utilizada para definir o profissional que atua nas instituições de ensino fundamental e médio (*school psychologist*) e também pela semelhança entre as atividades desenvolvidas pelos dois profissionais, guardadas as devidas proporções em razão da diferença entre os contextos em que cada um deles se insere.

Os autores também ressaltam que o *college psychologist* não exerceria a mesma função do *counselling psychologist*⁵, profissional encontrado em praticamente todos os níveis do sistema educacional americano, sendo que, apesar dos dois profissionais possuírem, a princípio, os mesmos objetivos e área de formação, o trabalho do primeiro seria indireto, assistindo os estudantes por meio do aumento da efetividade educacional, o que significa ajudar no desenvolvimento dos professores e outros membros do corpo acadêmico e administrativo, enquanto que os *counselling psychologists* realizam um trabalho de caráter eminentemente clínico, estando preocupados com o bem-estar do estudante em si, assistindo-o em momentos de crise e trabalhando com o professor somente quando ocorre alguma situação nesse sentido. O ponto comum entre os dois profissionais seria o objetivo de prevenir o fracasso escolar, contribuindo para que a instituição escolar se torne mais atenta às necessidades individuais de sua clientela.

Segundo os autores, as atividades principais a serem desenvolvidas por esse profissional estariam, em resumo, situadas em dois campos principais: a avaliação e a facilitação, que serão melhor comentados abaixo.

⁴ Endereço eletrônico: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

⁵ De acordo com Buboltz, Miller e Williams (1999), “the field of counseling psychology has evolved into a distinct area of psychology devoted to providing services to individuals, groups, universities, and other organizations. The mission of counseling psychologists is unique in that they attempt to integrate the power of empirical methodology directly into the therapeutic change process in normal populations across a variety of settings” (p. 496).

Como exemplos do primeiro campo citado, destacam-se as possibilidades de atuação do *college psychologist* na avaliação de programas ordinários e extraordinários, chamando a atenção para o destaque que vem recebendo, frente às demandas da sociedade civil, a prestação de contas. Os autores destacam que uma avaliação competente pode contribuir para a manutenção de vários programas que necessitam de subsídios, como é o caso de programas custeados com dinheiro público, sendo que o uso mais nobre da avaliação seria no sentido de prover “feedback” para o desenvolvimento desses programas e conseqüente aumento de sua efetividade. Como instrumentos, destaca-se o uso de questionários, entrevistas, avaliação das estatísticas do curso em relação a parâmetros como entrada, permanência, desistência, etc.

Ainda com relação à avaliação, destaca-se a relevância do trabalho do *college psychologist* na avaliação de professores, por meio de instrumentos que mostram como o professor é percebido pelos estudantes, instrumentos desenhados para diagnosticar a forma de aprendizado do aluno e instrumentos para avaliar a efetividade do ensino promovido pelo professor, indicando o uso do vídeo como uma das técnicas para identificar comportamentos do professor que podem ser melhorados (Sandoval & Love, 1977).

Quanto à facilitação, as principais funções do *college psychologist* seriam estimular a mudança em indivíduos e em grupos, com a possibilidade de promover seminários, workshops, apresentações em forma de seminários e outros, onde novas idéias e técnicas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem poderiam ser demonstradas; atuar junto ao conselheiro educacional, recebendo as reclamações dos estudantes e exercendo a função de “advogado dos estudantes”, além de também exercer a função de consultor dos atores institucionais em assuntos que envolvem questões sobre desenvolvimento humano (Sandoval & Love, 1977).

Como ameaças à então “nova profissão”, Sandoval e Love (1977) apontam 5 fatores principais: 1) Falta de treinamento para as pessoas que já exercem a função de *college psychologist*, especialmente, o conhecimento necessário para assessorar o desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores, pois as pessoas que já exercem a função teriam sido designadas em razão de características como excelência em pesquisa ou por terem se destacado ao ensinar uma disciplina específica, em processos de supervisão, etc., e não pela formação específica para atuar nessa posição; 2) a avaliação das atividades do professor ainda é vista como uma ameaça ao emprego destes, o que pode levar a resistência em relação à figura do *college psychologist*; por isso é destacada a importância de assegurar a confidencialidade e de estabelecer um vínculo de confiança

com o professor, deixando claro o tipo de relacionamento que há entre o corpo administrativo e o profissional, sendo que este não deve atuar como um representante da administração ou dos professores, provendo alternativas para o desenvolvimento de ambas as partes; 3) falha em documentar a efetividade do trabalho; 4) falta de pesquisas sobre a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, sendo que os autores destacam que todo psicólogo que atua nesta função deveria fazer pesquisas sobre a sua atuação ou mesmo pesquisa básica na área da aprendizagem, de forma a aumentar a credibilidade da comunidade científica acerca do seu trabalho, além de produzir subsídios para a atuação de outros psicólogos que exerçam a mesma função e 5) falta de sensibilidade interpessoal, onde chama-se a atenção para a importância das habilidades interpessoais para o desempenho das atividades do *college psychologist*, destacando que várias pesquisas demonstram que as habilidades interpessoais são mais importantes que as habilidades teóricas ou que o ambiente onde a atuação acontece (Sandoval & Love, 1977).

Já Dole (1981) caminha numa direção contrária à preconizada por Sandoval e Love (1977), e, por conseguinte, diferente da defendida no presente trabalho. O autor utiliza o termo *college psychologist* para nomear o profissional que atua na Educação Superior, o qual, segundo sua definição, seria “o profissional que se ocupa das relações humanas no contexto da Educação Superior, o que inclui atividades didáticas, aconselhamento e terapia, consultas, ações corretivas, pesquisas e avaliações” (p. 295, tradução nossa). Sua formação, portanto, seria a resultante dos campos concernentes ao *counseling psychologist* e ao *school psychologist*, com destaque para a atuação do primeiro, já que é preconizado um modelo de atuação junto ao aluno, onde professores e demais constituintes do corpo técnico-administrativo das instituições de Educação Superior não são citados.

Entende-se que Dole (1981) avança na medida em que propõe um programa de formação específica, em nível de doutoramento, para os interessados em atuar na área, o que incluiria, além de disciplinas específicas, atividades supervisionadas pelo período mínimo de um ano, com o intuito de desenvolver as competências necessárias para a atuação na Educação Superior, citando, inclusive, casos de alunos que, enquanto participantes do programa de doutoramento em Psicologia e Educação, fizeram este percurso de maneira “informal”, já que o programa não dispunha então de nenhuma linha de pesquisa formalmente instituída que contemplasse esse tópico. Entretanto, ao aproximar as atividades desse profissional das atividades do *counseling psychologist*, entende-se que é perdida a especificidade e a identidade do profissional, caminhando-se na direção de um

modelo clínico, destacando-se aí a defesa do autor quanto ao desenvolvimento de processos terapêuticos por parte do PE, o que não corresponde ao modelo ou às possibilidades de atuação e intervenção do que se defende para o psicólogo escolar.

Como foi dito anteriormente, as colocações de Sandoval & Love (1977) ainda se aplicam ao contexto educacional brasileiro, e constituem-se em um interessante ponto de partida para a discussão sobre as funções que o psicólogo escolar poderia exercer na Educação Superior.

Como aponta Marinho-Araújo (2009),

nesse fértil espaço de desenvolvimento, o psicólogo escolar poderá contribuir, a partir da especificidade de sua atuação, com a formação dos sujeitos para a vida em sociedade, por meio do aprofundamento e fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social (p. 176).

Entretanto, a inserção desse profissional na Educação Superior se configura em um processo delicado, o que se relaciona diretamente às características desse contexto. Leite (2005) elabora uma descrição muito fiel do contexto que se apresenta à atuação do profissional, sendo que, mesmo utilizando a denominação ‘universidade’, a discussão apresentada é aplicável a todo o contexto da Educação Superior:

A universidade que todos conhecemos é uma instituição contraditória. Através da investigação consegue atingir os mais altos patamares da ciência. Nesse sentido, apressa-se para atender a prazos quando estes significam concorrência para recursos de financiamento à pesquisa. Porém, move-se lentamente quando a questão é relativa a uma simples tomada de decisão sobre temas e problemas do seu cotidiano (Leite, 2005, p. 21).

Além do alto grau de imobilismo, a autora destaca também que as esferas de decisão da universidade reconhecem uma série de problemas institucionais, como a repetência dos alunos e a evasão; a má distribuição de funcionários do corpo técnico-administrativo e as diferenças em relação às suas competências para realização de tarefas, e, ainda, admitem que há professores que possuem um grande cabedal teórico, mas que carecem de formação pedagógica. Apontam-se, também, problemas estruturais ligados aos laboratórios; destacam a existência, entre os cursos de graduação, de currículos alongados e outros nos quais a súmula das disciplinas apresenta tópicos que não são abordados em aula ou não são oferecidos devido à falta de docentes habilitados. Ainda assim, a autora ressalta que as decisões para mudar repousam “em um mundo de boas intenções”, cujas

tentativas de realização são levadas à cabo por abnegados grupos minoritários.

Leite (2005) também combate a idéia cômoda de que cabe apenas a diretores de departamento, coordenadores e outros docentes que possuem cargos administrativos trabalhar no sentido de se operar as mudanças necessárias. Assim, como é coerente a uma perspectiva de atuação baseada na psicologia histórico-cultural, rememorando a sua filiação ao materialismo histórico-dialético, o primeiro parâmetro a ser observado para a atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior deve ser o seu compromisso teórico-prático com a transformação.

Como destaca Dias Sobrinho (2005), considera-se que uma Educação Superior de qualidade não é aquela que contribui apenas para melhorar a performance do sistema, ajudando a sustentar e reproduzir as relações injustas que ocorrem na sociedade capitalista, mas aquela que coloca suas competências a serviço da sociedade e de sua humanização, de tal forma que não basta a crítica imobilizante.

O psicólogo escolar que venha a atuar na Educação Superior deve assumir o compromisso social de trabalhar para que ela não perca a sua função de formar cidadãos críticos e autônomos, conscientes do seu papel político dentro da sociedade, contribuindo, assim, para a concretização das modificações estruturais necessárias à consecução dos objetivos (Araújo, 2003, Marinho-Araújo, 2007, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

A propósito do caráter crítico e transformador que deve pautar a atuação do Psicólogo Escolar, destacam-se as contribuições que esse profissional pode oferecer na luta contra o processo de mercantilização que se observa na Educação Superior, apontando o risco que ela corre de se transformar em um serviço, sujeito às mesmas regras que regem o comércio internacional, dedicando-se, assim, mais às demandas de curto prazo, marcadas pelo excesso de especificidade e pela sua inserção transitória, do que a problemas de largo alcance e, portanto, mais significativos do ponto de vista social (Dias Sobrinho, 2005; Catani & Oliveira, 2000; Marinho-Araújo, 2009; Sguissardi, 2000b).

As ações do PE devem objetivar a conscientização dos atores institucionais para a importância da dimensão da reflexão e da ética, consideradas como aspectos fundamentais no percurso formativo. Entendido, também, como processo de construção da subjetividade, o desenvolvimento da identidade profissional deve se coordenar à conscientização desses indivíduos quanto ao seu papel na promoção de uma maior justiça social em nosso país (Araújo, 2003; Dias Sobrinho, 2005; Marinho-Araújo, 2005, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Ao discutir a importância das instituições de Educação Superior, Dias Sobrinho (2005) pondera que “a construção do conhecimento implica ao mesmo tempo a construção do sujeito. Ao lidar com os conhecimentos, a educação está realizando uma prática social que tem relação com a produção da subjetividade” (p. 235), de tal forma que a Educação Superior possui uma imensa responsabilidade na construção da sociedade, não apenas com relação à preparação de mão-de-obra qualificada, “mas, sobretudo, pela formação que leva em conta a complexidade humana e social, desde os aspectos científicos e técnicos, aos estéticos, éticos e políticos” (Dias Sobrinho, 2005, p. 236).

Dessa forma, para que o psicólogo escolar seja capaz de assumir o compromisso de uma atuação crítica no campo da Educação Superior, trabalhando com o princípio de conscientização dos atores institucionais para a necessidade de se levar em conta a formação para o mundo do trabalho articulada a um princípio ético-político, se impõe a questão da sua própria formação, onde se destaca a necessidade de sólidos conhecimentos teóricos, domínio da legislação concernente ao seu âmbito de atuação e de discussões próprias ao campo da educação, como currículo, inclusão escolar, sociologia e filosofia da educação, etc. (Almeida, 2003; Del Prette, 2002; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Mitjans Martinez, 2003, 2007; Witter, 1996, 2002).

Witter (2002) destaca, ainda, a necessidade de um domínio apurado do campo da metodologia científica, como uma das qualificações imprescindíveis ao psicólogo escolar que venha a atuar na Educação Superior. De acordo com a autora, a pesquisa se configura como uma das principais atividades a serem desenvolvidas neste contexto, sendo que este conhecimento está diretamente relacionado à atuação do profissional junto aos processos de avaliação em sua vertente educacional, onde se insere a preocupação com a aprendizagem dos sujeitos, abrangendo também as avaliações de currículo, do processo de ensino-aprendizagem ou de uma modalidade específica de curso. Também se destaca a vertente institucional desse processo, dedicada a avaliar a instituição como um todo, abrangendo, assim, elementos como a avaliação corpo docente, programas de pesquisa e extensão, relacionamento com a comunidade, etc. (Dias Sobrinho, 2003; Leite, 2005; Sandoval & Love, 1977).

A questão da avaliação da Educação Superior tem ganhado relevância nas últimas décadas, sendo que, atualmente, ela constitui-se como uma política pública, prevista na LDB e concretizada por meio da Lei 10.861 (Brasil, 2004), decretos e portarias subsequentes, que instituíram e regulamentaram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Esse sistema utiliza instrumentos como o ENADE (Exame Nacional de Avaliação de Cursos), avaliação externa, auto-avaliação e avaliação dos cursos de graduação, além da realização de censo e cadastro como instrumentos de informação. O processo de avaliação é constituído por três eixos principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, por meio dos aspectos que os compõem, entre eles, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, além de vários outros aspectos (INEP, 2007).

Mais uma vez lembrando Witter (1996; 2002), os conhecimentos no campo da pesquisa permitem ao profissional atuar junto aos processos de avaliação nas suas vertentes institucional e educacional, de forma que eles passem a ser concebidos como uma dimensão presente no dia-a-dia da instituição, com a qual o psicólogo escolar pode contribuir de várias formas, destacando-se, entre elas, a própria discussão dos conceitos de excelência e qualidade, pois se entende que o processo de avaliação promovido no âmbito das políticas públicas, com a conseqüente elaboração de rankings e classificações inerentes a esse tipo de atividade, por si só não é capaz de instituir as mudanças necessárias à Educação Superior.

Qualidade, pois, não é igual a excelência – nem todas as universidades podem ser iguais a uma Oxford, Cambridge ou Harvard, mas elas podem ter seu padrão de qualidade cada vez mais alto e mais próximo de um nível de excelência definido pela comunidade. A qualidade não é um ente abstrato. Não é atribuída por um *ranking*, por uma nota ou conceito, seja ele proveniente da avaliação que for. A qualidade de uma instituição pode, e deve, ser definida por aqueles sujeitos que a fazem ser do jeito que ela é, que lhe dão uma cara, que podem definir seu perfil e seu papel (Leite, 2005, p. 28).

Dessa forma, entende-se que os processos avaliativos devem basear-se em um compromisso coletivo, o qual depende o engajamento da comunidade acadêmica como um todo, sendo que a atuação do psicólogo escolar nesse campo contribui para a compreensão das qualidades e pontos fracos da instituição, de forma a levantar sugestões, revisar falhas e definir políticas de melhoria e também de gestão democrática (Araújo, 2003; Dias Sobrinho, 2003; Leite, 2005; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b; Mitjans Martínez, 2003).

No âmbito administrativo, há a possibilidade do psicólogo escolar contribuir com a orientação/assessoria a processos de gestão, colaborando com a implementação das políticas públicas definidas no âmbito das administrações municipais, estaduais e federais

que impliquem algum tipo de inovação nas IES. Apresenta-se, também, a possibilidade de atuação na assessoria a processos de revisão e elaboração de documentos de caráter pedagógico e/ou que influenciem diretamente essa atividade, como é o caso dos projetos pedagógicos da instituição, dos projetos pedagógicos dos cursos e do próprio plano de desenvolvimento institucional (PDI⁶).

Ressalta-se que, apesar do destaque dado às possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, não há nenhuma pretensão de menosprezar o trabalho de outros profissionais ou mesmo de elevar o psicólogo escolar ao patamar de “salvador da pátria”, pois entende-se como excessivamente presunçosa a idéia de que apenas um profissional irá resolver as questões com que tem se deparado a Educação Superior durante décadas (Almeida, 2002; Marinho-Araújo, 2007).

A atuação do psicólogo escolar na Educação Superior é pensada aqui num contexto de trabalho multidisciplinar, no qual as ações deste profissional só adquirem sentido quando articuladas às atividades dos demais atores institucionais, ou seja, quando o PE pode estar inserido em núcleos de trabalho específicos, voltados para o aprimoramento de questões acadêmicas e/ou organizacionais, de forma que o PE possa atuar tanto submetido diretamente a instâncias administrativas das IES quanto ligado à institutos ou departamentos, a depender das funções a serem desempenhadas.

Outra questão que se apresenta é a impossibilidade do psicólogo escolar exercer todas as funções elencadas aqui ao mesmo tempo, pelas próprias limitações impostas pela necessidade de especialização e aprofundamento em determinados tipos de conhecimentos que algumas das ações aqui propostas exigem. Entende-se que essa realidade exigirá do profissional competências políticas e relacionais extras, no sentido de atender demandas urgentes e já instaladas, sem se afastar do objetivo maior de uma atuação de caráter preventivo, com foco coletivo e institucional (Almeida, 2002; Araújo, 2003; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

No caminho que se vislumbra para a inserção do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, visualizam-se alguns obstáculos, como a necessidade de uma formação que contemple essa perspectiva de atuação, a questão da aceitação do profissional por parte dos atores institucionais, além dos arranjos institucionais que se impõem à criação de posições que possam ser ocupadas por esses profissionais, especialmente no caso das IES

⁶ Instituído por meio do Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, como um dos documentos exigidos no processo de avaliação das instituições de Educação Superior. O PDI deve compreender o período de 5 anos.

públicas. Acredita-se que o presente trabalho lida diretamente com algumas dessas questões, proporcionando, inclusive, sugestões para superá-las, ao procurar levantar, junto aos atores de algumas instituições de Educação Superior, concepções acerca da inserção do psicólogo escolar neste contexto e a formação necessária para tal, entre outras dimensões da pesquisa.

Diante da compreensão de que o psicólogo escolar não possui nenhum critério objetivo de verdade, a partir do qual esses objetivos possam ser concretizados, entende-se que apenas a partir da aproximação desse contexto e mediante o exercício do debate e da argumentação, postos radicalmente a serviço do esclarecimento, é que a Psicologia Escolar poderá contribuir para a efetivação da Educação Superior como o espaço público onde se cultiva a consciência crítica que combate a violência, as agressões contra a dignidade humana, contra a justiça social e a democracia. (Dias Sobrinho, 2005).

Assim, defende-se que a concretização das possibilidades de atuação elencadas nessa seção, as quais se reconhece como ligadas diretamente à especificidade de atuação do psicólogo escolar, constitui-se “em mais uma das forças no combate crítico e lúcido à lógica de padronização, homogeneização e normatização presentes nas formas cada vez mais sutis de controle social” (Marinho-Araújo, 2009, p. 176). Como acrescenta Dias Sobrinho (2005), a economia não pode se configurar como a razão de ser da humanidade; antes, o desenvolvimento econômico deve ser instrumento de mais humanidade, de tal forma que conhecimento e técnica, balizados por uma ideologia de competitividade desagregadora das subjetividades, dêem lugar à solidariedade e à justiça social que devem ser o horizonte último da educação.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA
CAPÍTULO III - Questões de pesquisa e Objetivos

3.1 - Questões de pesquisa

Colocando em perspectiva a importância que a teoria histórico-cultural e a Psicologia Escolar, desenvolvida com base nessa fundamentação teórico-metodológica, conferem aos atores que participam do contexto das instituições educativas, bem como as questões referentes à identidade e atuação do psicólogo escolar delineadas aqui, apresentam-se as questões de interesse da presente pesquisa, as quais dizem respeito às concepções de alguns participantes do contexto das IES acerca das possibilidades de atuação desse profissional nesse nível educacional.

a) Quais são as concepções de coordenadores de cursos de psicologia e de professores de disciplinas ligadas à área da Psicologia Escolar acerca das possibilidades atuação do psicólogo escolar na Educação Superior?

b) Considerando a falta de destaque observada na literatura em Psicologia Escolar com relação à identidade do profissional que atua nessa área, no que seria baseada a especificidade de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior?

3.2 - Objetivos

A partir das questões de pesquisa acima expostas, definem-se como objetivos deste trabalho:

1) Investigar as concepções de coordenadores de cursos de graduação em Psicologia e de professores de disciplinas ligadas à Psicologia Escolar acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior;

2) Propor indicadores para elaboração de propostas de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior.

CAPÍTULO IV – Pressupostos e procedimentos metodológicos

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial epistemológico que orienta metodologicamente a pesquisa, assim como os procedimentos utilizados no processo de construção das informações, os quais incluem a apresentação do contexto, dos participantes, dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos utilizados para a análise das informações.

Coordenando-se com o referencial teórico que orienta a pesquisa, optou-se pela utilização de uma abordagem qualitativa como referencial metodológico para análise e construção das informações, especificamente, a Epistemologia Qualitativa, conforme proposta por González Rey (2005a; 2005b). Essa perspectiva oferece alternativas metodológicas para a apreensão dos significados expressos pelos participantes, assim como a sua interpretação, viabilizando a concretização dos objetivos da pesquisa.

4.1 - A Epistemologia Qualitativa

De acordo com González Rey (2005a) “*a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta*” (p. 5).

Dessa forma, o autor defende que a realidade deve ser compreendida como uma construção histórica, marcada pelo seu dinamismo e complexidade, em oposição à idéia de uma realidade dada, estável e imutável, que poderia ser descrita a partir de leis universais.

Essa mudança de foco acerca da realidade também significa uma mudança quanto à compreensão da metodologia, que deixa de ser vista como a aplicação de certos métodos e passa a se configurar como um processo dinâmico, cíclico, onde se articulam com o fenômeno da pesquisa a vivência pessoal e a concepção de mundo do pesquisador, o método, os instrumentos e a teoria que embasa a pesquisa (Madureira & Branco, 2001).

Dentro deste referencial, a pesquisa é considerada um processo comunicativo, voltado para a compreensão dinâmica do fenômeno em estudo. Dessa forma, os *sujeitos* da pesquisa deixam de ser simples fontes de informação e passam a se relacionar com o pesquisador, como *participantes* da pesquisa, onde a produção destes é convertida em material privilegiado para a produção do conhecimento. (González Rey 2005a; 2005b).

Isso significa dizer que tanto o pesquisador quanto os participantes assumem, nesta perspectiva, um papel ativo dentro do processo comunicativo que se engendra na

pesquisa, estando nela envolvidos seus sentidos subjetivos, sua história de vida, suas representações e valores. Dessa forma,

o processo de construção da informação é regido por um modelo que representa uma síntese teórica em processo permanente a ser desenvolvida pelo pesquisador em sua trajetória pelo momento empírico. Tal síntese teórica está envolvida sempre com representações teóricas, valores e intuições de seu trabalho, assim como às novas idéias que aparecem nesse momento, algumas das quais podem ser totalmente inéditas (González Rey, 2005a, p. 116).

Um outro pressuposto desta perspectiva é a consideração do singular como nível válido para a criação de novos conhecimentos, no qual as informações produzidas no curso da pesquisa adquirem legitimidade pelo que representam para o modelo em constituição, graças aos processos de análise, construídos de forma intencional e implicada com a teoria por parte do pesquisador, ao invés de estarem sujeitas à critérios de validade inerentes ao instrumento ou à validade estatística das informações.

Essa consideração possui três implicações diretas: primeiro, a epistemologia qualitativa propõe um rompimento com a reificação dos dados, de tal forma que se torna sem sentido o uso de expressões como *coleta de dados*, já que essa denominação significa tanto uma suposta relação de linearidade e correspondência com o fenômeno em estudo, quanto a diminuição do papel ativo do pesquisador no processo de construção das informações. Como destaca González Rey (2005b) “A construção do conhecimento na pesquisa qualitativa é um processo diferenciado que avança por rotas e níveis diferentes sobre o estudado, que encontram seu ponto de convergência no pensamento do pesquisador” (p. 71).

Segundo, ao se desvincular dos critérios de validade estatística da pesquisa e ou aquela inerente ao instrumento, a quantidade de participantes deixa também de ser um critério essencial para a validade das informações, a qual passa a ser verificada pela capacidade do pesquisador de produzir uma síntese dialética entre o momento teórico e o momento empírico, de tal forma que a relação entre esses momentos seja capaz de explicitar as produções de sentido que se originam no contexto da pesquisa, as quais, por sua vez, devem ser capazes de fornecer elementos com potencial para a ressignificação da teoria (González Rey, 2005a, 2005b).

E, finalmente, a terceira implicação diz respeito à função dos instrumentos, que passam a ser vistos como ferramentas capazes de propiciar a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, assumindo o papel de estimular a expressão e as reflexões

destes, perdendo, portanto, a função de fim em si mesmo (González Rey, 2005a).

Ressalta-se que os pressupostos defendidos pela epistemologia qualitativa (González Rey, 2005a, 2005b), conforme aqui descritos, vem ao encontro da crítica metodológica que Vygotsky (1991, 1995, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b, 2004) defendeu em vários momentos de sua obra, defendendo a criação de estratégias próprias de pesquisa e análise e propondo que estas sejam baseadas em uma concepção do homem como ser histórico, que se constitui por meio das relações sociais que estabelece histórica e culturalmente o que reafirma a coerência da sua escolha como proposta metodológica para a pesquisa desenvolvida.

Na seção seguinte, apresentam-se os procedimentos utilizados para construção e análise das informações produzidas no decorrer da pesquisa.

4.2 - Procedimentos metodológicos

4.2.1 – Contexto

De acordo com dados do INEP (2004), a cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás, possuía em 2004 um total de 21 IES, sendo: 2 federais, 1 estadual, 13 particulares e 5 instituições de caráter comunitário e/ou filantrópico, concentrando 34% das IES instaladas no estado. Dentre essas instituições, apenas quatro ofereciam, à época da realização dos procedimentos de pesquisa, o Curso de Psicologia (três universidades e uma faculdade).

Tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram a realização do estudo, o principal critério para a escolha dos contextos, entre as IES localizadas em Goiânia, foi existência do curso de Psicologia devidamente autorizado e em funcionamento. Conforme o delineamento inicial do presente estudo, foi realizado contato com todas essas instituições, por meio dos coordenadores do curso de Psicologia, com o objetivo de conseguir autorização para a realização do estudo nas referidas IES.

Em se tratando de instituições de Educação Superior, voltadas, por excelência, à produção e à disseminação do conhecimento, havia a expectativa inicial de que, obedecidas as determinações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisa com seres humanos, o acesso do pesquisador a essas instituições se fizesse sem maiores dificuldades, o que, na prática, não aconteceu, principalmente em relação a uma das universidades e à faculdade que, à época, ofereciam o curso de Psicologia, a ponto de inviabilizar a realização do estudo nessas instituições.

Os obstáculos encontrados foram de várias ordens, a iniciar pela dificuldade de acesso aos coordenadores de curso dessas instituições, escolhidos como interlocutores do

pedido de autorização junto às instituições tanto pela condição de participantes da pesquisa quanto pela posição hierarquia administrativa das IES, que lhes facultava a possibilidade de decidir e/ou consultar a administração das mesmas quanto à possibilidade de realização de estudos junto aos atores institucionais.

Foram exigidos vários contatos por parte do pesquisador até que os coordenadores concordassem em recebê-lo. Após a apresentação do Projeto de Pesquisa, os coordenadores, apesar de manifestarem anuência à realização do estudo, indicaram a necessidade de autorização também por parte das instâncias diretivas dessas IES.

A partir desse momento, apesar da insistência do pesquisador, tanto por meio de contatos telefônicos quanto por meio de visitas às instituições, não foi possível obter uma resposta formal por parte dessas IES nem mesmo em relação à negativa do pedido para realização da pesquisa. Recorrendo às considerações de Leite (2005), apresentadas no Capítulo II, entende-se que tais circunstâncias remetem às observações da autora quanto às dificuldades de se promoverem mudanças no contexto das IES, considerando que, apesar da aura de desenvolvimento e produção de conhecimentos que caracteriza essas instituições, as mesmas se recusam a voltar o seu olhar para dentro de seus muros, mantendo-se fechadas às inovações e mudanças que advogam para os demais setores da sociedade civil.

É necessário ressaltar que dificuldades semelhantes, porém de menor vulto, foram encontradas em relação às instituições que figuram como contexto do estudo, podendo ser consideradas, conforme observações de Denzin e Lincoln (1994), como dificuldades inerentes ao processo de pesquisa, não chegando a ameaçar a realização do estudo junto a essas instituições.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em duas universidades, ambas localizadas em Goiânia (GO), as quais serão doravante denominadas Instituições de Educação Superior (IES) A e B.

Com o intuito de melhor caracterizar os contextos de realização do estudo, optou-se pela apresentação em separado de cada uma das IES participantes, sendo que, as informações que compõem as seções seguintes, foram obtidas por meio de uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada uma das IES, além de consultas aos seus demonstrativos anuais, os quais encontravam-se disponibilizados no site das instituições.

A Tabela 1 apresenta características gerais das duas instituições, entre as quais se destacam o caráter tradicional, com quase 50 anos de existência, e o grande porte de ambas as IES. A seguir, serão apresentados com maiores detalhes o contexto de cada uma das instituições onde se realizou a pesquisa.

Tabela 1 – Informações para caracterização das IES¹

	Natureza jurídica	Fundação	Total de Alunos		Docentes	Total de Cursos		Ano de início do Curso de Psicologia
			Graduação	Pós		Graduação	Pós	
IES A	Pública	1.960	14.257	2.474	1.666	89	33	2.006
IES B	Privada	1.959	21.604	3.732	1.786	51	89	1.973

Fonte: Demonstrativos anuais das IES A e B, referentes ao ano 2007, disponíveis no site das instituições.

4.2.1.1 – IES A

A IES A é uma instituição pública, mantida pela união, cujas unidades acadêmicas se distribuem em vários campi: dois localizados na cidade de Goiânia; dois campi avançados, localizados em duas cidades do interior do estado; uma extensão, localizada também no interior do estado. A extensão é caracterizada como uma unidade que oferece apenas um curso isolado, no caso, o curso de Direito, o qual, apesar de possuir coordenação própria, é vinculado à Faculdade de Direito sediada na capital.

A instituição possui, ainda, um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação, ao qual se vincula um colégio, mantido pela universidade, que ministra o ensino de nível fundamental e médio.

A fundação da IES A se deu pela junção das faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina, sendo que o decreto que aprovou a sua criação foi sancionado em 1961, pelo então presidente Juscelino Kubitschek.

Nessa IES, o total de alunos de graduação era representado, em 2007, por 10.829 estudantes vinculados aos campi localizados na capital e 3.428 estudantes vinculados aos campi avançados e extensões. No nível de pós-graduação, é importante ressaltar que os estudantes matriculados concentravam-se exclusivamente nos níveis de mestrado e doutorado, num total de 1.352 e 428 estudantes, respectivamente.

O total de docentes da instituição era representado por 1.666 professores, sendo 1.303 efetivos, dentre os quais 9 atuavam apenas no ensino fundamental e médio, e 363 professores substitutos. A Tabela 2 representa a qualificação do pessoal docente.

¹ As informações apresentadas nesta e nas demais tabelas referentes às IES A e B foram levantadas a partir dos demonstrativos anuais das instituições, disponibilizados nos sites das mesmas, os quais apresentam informações relativas ao ano de 2007.

Tabela 2 – Qualificação do pessoal docente – IES A

Titulação	Quantidade de docentes		Percentual
	Efetivo	Substituto	
Graduação	37	177	13,7%
Especialização	87	55	8,6%
Mestrado	429	112	32,5%
Doutorado	741	19	45,2%
Total	1.294	363	100%

Fonte: Demonstrativo anual da IES A, referente ao ano 2007, disponível no site da IES A

4.2.1.1.1 – O Curso de Psicologia da IES A

A criação do Curso de Psicologia da IES A teve seu início em 2005, com a aprovação da proposta submetida ao Conselho Universitário da IES A, sendo realizado, ainda nesse ano, o processo seletivo para o provimento de vagas, iniciando-se as atividades do curso em 2006/1.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia (PPC) – IES A foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCNGP) (CNE/CES, 2004), e representa o currículo pleno para o Curso, aprovado em Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEC) da IES A em dezembro de 2006, com data retroativa ao primeiro semestre desse mesmo ano.

O Curso encontra-se vinculado à Faculdade de Educação (FE), e oferece duas terminalidades para a formação: o grau de Psicólogo e o grau de Professor de Psicologia. O projeto prevê o oferecimento de 35 vagas por semestre (a partir de 2009/1), sendo que, atualmente, a instituição mantém três turmas por ano letivo, sendo uma sediada no campus I (aulas no turno vespertino e noturno) e duas sediadas nos campi avançados (aulas em período integral), cada com uma coordenação própria.

Os alunos ingressantes devem optar, já no terceiro semestre, por uma ou por ambas as opções de terminalidade oferecidas pelo curso. As Tabelas 3 e 4 apresentam os componentes curriculares e a distribuição da carga horária para cada uma das terminalidades previstas no curso.

Tabela 3 – Carga horária Curso de Psicologia IES A – Formação do psicólogo

Componente curricular	Horas aula
Núcleo comum	3312 horas aula (68%)
Núcleo Específico (uma ênfase)	984 horas aula (20%)
Núcleo Livre	576 horas aula (12%)
Total	4872 horas aula (100%)
Atividades complementares	200 horas
Integralização (carga horária total)	5072 horas

Tabela 4 – Carga horária Curso de Psicologia IES A – Formação do Professor de Psicologia

Componente curricular	Horas aula
Núcleo comum	3120 horas/aula (67%)
Núcleo Específico (disciplinas obrigatórias)	976 horas/aula (20%)
Núcleo Livre	576 horas/aula (12%)
Total	4672 horas/aula (100%)
Atividades complementares	200 horas
Integralização (carga horária total)	4872 horas

A conclusão do curso está prevista para um mínimo de 10 e um máximo de 15 semestres. Convertendo-se o número total de horas em créditos (onde cada crédito equivale a 15 horas aula por semestre), tem-se uma média de aproximadamente 34 horas aula por semana (34 créditos por período) com até nove matérias em cada um (PPC IES A, p. 55).

Ao optar pelo grau de psicólogo, o aluno deve escolher, a partir do 5º semestre, por uma das ênfases oferecidas pelo curso - Psicologia e Processos Clínicos ou Psicologia e Processos Psicossociais, caracterizadas como núcleo específico do currículo.

No caso do grau de professor de psicologia, o núcleo específico é representado por um conjunto de seis disciplinas obrigatórias para todas as licenciaturas e dois estágios supervisionados para a prática da atividade pedagógica, sendo que o perfil esperado para essa terminalidade articula as orientações da própria IES, representadas em resolução expedida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) da IES A em 2003, às orientações presentes na Resolução 01/02, expedida pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, com o objetivo de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (CNE/CP, 2002).

O núcleo livre é composto por disciplinas optativas, e estende-se do segundo ao último semestre do curso, havendo um grande incentivo para que os alunos cursem disciplinas em outras unidades e cursos da IES A. A própria FE também disponibiliza

disciplinas do núcleo livre relacionadas ao Curso de Psicologia, as quais podem constituir-se em oportunidades de aprofundamento e diversificação de estudos já realizados pelo estudante de psicologia.

O último componente curricular, representado pelas atividades complementares, compreende a participação do aluno em eventos diversos como a apresentação de trabalhos e outras atividades no campo da psicologia, das demais ciências, da cultura e das artes. Seu objetivo é o “enriquecimento da formação do graduando, mediante diversificação e ampliação de estudos e práticas não previstas na grade formal do curso” (PPC IES A, p. 25).

Como se encontra em processo de implantação, o Curso de Psicologia da IES A ainda não conta com serviços de apoio como clínica-escola ou núcleos de atendimento comunitário, estando em fase de elaboração os convênios institucionais para realização de estágio curricular. Com relação às atividades de pesquisa, a FE possui dois núcleos dedicados a esse fim, que agregam pesquisadores de ambos os cursos oferecidos pela faculdade (psicologia e pedagogia).

4.2.1.2 – IES B

A IES B, segunda relacionada como contexto da pesquisa, configura-se como instituição de direito privado, de natureza confessional, comunitária e filantrópica. Primeira universidade criada na região Centro-Oeste, foi fundada em 1959, a partir da reunião, pela entidade mantenedora, das Faculdades de Filosofia, Ciências Econômicas e Direito e as Escolas Superiores de Belas Artes, Enfermagem, Serviço Social e Instituto de Pesquisa Econômica e Social. Atualmente, a instituição possui cinco campi, sendo 4 deles localizados em Goiânia e um no interior do estado.

Do ponto de vista legal, conforme apontado no Capítulo I, as IES confessionais são caracterizadas pela sua constituição por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas (Brasil, 1996).

A orientação confessional deve também distinguir-se pela fidelidade à doutrina e às determinações da orientação religiosa professada pela IES. Assim, as universidades confessionais diferenciam-se pela missão/objetivo de imbuir os princípios, valores morais e religiosos que professam à educação que é oferecida à sociedade.

Em relação ao caráter comunitário da IES B, é interessante destacar que a instituição faz parte da ABRUC² (Associação Brasileira de Universidades Comunitárias) o que significa dizer que, do ponto de vista patrimonial, as IES assim caracterizadas pertencem às fundações ou associações comunitárias, denominadas de mantenedoras, sendo que a totalidade dos bens da instituição, no caso de dissolução da mesma, devem ser revertidos para o controle do estado (Franco & Longhi, 2008).

Quanto à forma de gestão, essas IES caracterizam-se pela não remuneração aos seus dirigentes pelo exercício dessa função, os quais devem ser definidos por meio de processo eletivo com a participação de toda a comunidade acadêmica. Os conselhos superiores devem também contar com a participação de representantes da comunidade externa, inclusive do poder público municipal e/ou estadual (Franco & Longhi, 2008).

O caráter filantrópico é definido pela finalidade não lucrativa e prestação de serviços à sociedade, isentando beneficiários carentes de pagamento pelos serviços prestados (Brasil, 1993). No caso das IES, isso significa o oferecimento de subsídios totais ou parciais a estudantes carentes e também prestação de serviços à comunidade.

A Tabela 5 representa a qualificação dos docentes da IES B, sendo que não foi possível a diferenciação entre professores efetivos e convidados, já que a instituição não divulga o número de docentes contratados em regime temporário.

Tabela 5 – Qualificação do pessoal docente da IES B

Titulação	Quantidade de docentes	Percentual
Graduado	188	10,5 %
Especialização	617	34,5 %
Mestrado	715	40 %
Doutorado	266	15 %
Total	1.786	100%

Fonte: Demonstrativo anual da IES B, referente ao ano 2007, disponível no site da instituição

Quanto à distribuição dos alunos, o demonstrativo anual da IES B, mostra que havia, em 2007, 21.402 alunos vinculados aos campi da capital e 262 alunos no campus do interior. Entre os alunos matriculados nos cursos de pós-graduação, 3.200 se encontravam vinculados aos cursos de especialização, 503 a cursos de mestrado e 29 a cursos de doutorado.

² <http://www.abruc.org.br>

4.2.1.2.1 – O Curso de Psicologia da IES B

O Curso de Psicologia oferecido pela IES B foi instituído em 1973, onze anos após o reconhecimento da profissão no país. Inicialmente vinculado à Faculdade de Educação, o curso adquiriu independência em 1976, quando foi configurado o Departamento de Psicologia da instituição.

A versão atual do PPC foi apresentada em maio de 2006, se tornando vigente a partir do segundo semestre desse mesmo ano, tendo sido elaborada de acordo com as exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (CNE/CES, 2004). Esse projeto representa a sexta reformulação do curso, sendo que os PPC anteriores foram elaborados em 1973 (fundação do curso), 1982, 1989 e 1999.

O curso conta com turmas em Goiânia e no campus do interior, em três períodos, (matutino, vespertino e noturno), sendo abertas um total de 250 vagas por semestre. A integralização do curso é prevista para o período de 10 semestres.

Quanto à sua estrutura, o curso prevê uma terminalidade, representada pelo grau de psicólogo, sendo que o aluno pode optar por duas ênfases: 1) Processos Psicossociais, que abarca as sub-ênfases: 1.1) Psicologia Escolar e Educacional; 1.2) Psicologia Social; 1.3) Psicologia das Organizações e do Trabalho; 2) Processos de Avaliação, Clínicos e de Saúde, que envolve as sub-ênfases em 2.1) Processos de Avaliação e Clínicos e 2.2) Processos de Psicologia Hospitalar e da Saúde.

A Tabela 6 apresenta a distribuição da carga horária entre os atuais componentes curriculares.

Tabela 6 – Carga horária e componentes curriculares – Curso de Psicologia IES B

Componentes curriculares	Horas Aula
Núcleo comum*	3210 horas/aula (82%)
Ênfase	720 horas/aula (18%)
Total (Integralização)	3930 horas/aula (100%)
Atividades acadêmico-científico-culturais	200 horas
Carga horária total	4130 horas

* Inclui os estágios básicos

Conforme orientam os Artigos 5º e 22 das DCNGP (CNE/CES, 2004), a estrutura do núcleo comum prevê a articulação entre teoria e prática; entretanto, a o currículo da IES B chama a atenção pelo destaque concedido a essa questão, estabelecendo a obrigatoriedade de sete estágios básicos.

Os estágios do curso são segmentados por áreas de atuação, quais sejam 1) Psicologia Escolar e Educacional; 2) Análise do Comportamento; 3) Psicologia Social; 4)

Psicologia das Organizações e do Trabalho, 5) Psicodiagnóstico (opção Adulto ou Infantil), 6) Psicologia Hospitalar e da Saúde; 6) Psicologia Clínica, com opção pelas seguintes abordagens: psicanálise, psicologia comportamental, gestalt e psicodrama.

Todos os estágios básicos possuem quatro créditos, e são realizados na ordem em que foram enumerados, a partir do 5º período do curso, destacando-se que a grade curricular prevê a realização de três estágios básicos concomitantemente (Psicodiagnóstico, Psicologia Hospitalar e Psicologia Clínica).

As ênfases curriculares, com suas respectivas sub-ênfases, representam, cada uma, um total de 32 créditos, cursados na forma de disciplinas optativas a partir do oitavo período do curso (4 disciplinas, num total de 16 créditos) e dois estágios específicos supervisionados, com 16 créditos cada um, cursados a partir do nono semestre.

O PPC destaca que o oferecimento das disciplinas específicas e dos estágios referentes a cada uma das ênfases, está sujeita a existência de um número mínimo de alunos interessados, o que significa que há risco de que alguns acadêmicos sejam obrigados a cursar uma ênfase diferente daquela escolhida, devido ao número insuficiente de interessados para viabilizar as disciplinas específicas.

O último componente curricular, representado pelas atividades acadêmico-científico-culturais, tem como objetivo o estímulo à participação do aluno em experiências diversificadas que contribuam para a sua formação profissional (palestras, seminários, congressos, conferências e jornadas científicas), sendo determinado no PPC que as atividades tenham relação direta com os objetivos do curso.

Além do próprio Curso de Psicologia, o Departamento de Psicologia da IES B agrega ainda duas clínicas-escola, um laboratório, três núcleos de pesquisa e um programa de pós-graduação que oferece cursos *Lato Sensu* (especialização) e *Stricto Sensu* (mestrado).

4.2.2 – Participantes

A pesquisa contou com a participação de cinco psicólogas, entre elas, três professoras da disciplina Psicologia Escolar que exerceram essa atividade durante o primeiro semestre do ano de 2008 e duas coordenadoras do Curso de Psicologia, sendo uma de cada instituição enumerada como contexto da pesquisa, também no exercício da função nos referidos semestre e ano.

A escolha das participantes foi feita colocando-se em perspectiva, primeiramente, a inexistência de psicólogos escolares nas instituições definidas como contexto de

realização do estudo, já que este profissional seria, em função dos objetivos de pesquisa, o mais indicado para fornecer informações relevantes para a sua consecução. Diante dessa realidade, optou-se por realizar o estudo junto à coordenadoras de curso e professoras de disciplinas específicas de psicologia escolar, pois se considerou-se que essas profissionais apresentavam um grande potencial para o fornecimento de informações relevantes e singulares em relação às questões de pesquisa abordadas no delineamento metodológico, conforme razões apontadas abaixo.

As coordenadoras de curso foram definidas como participantes devido à importância estratégica da função que estas exercem dentro da estrutura da Educação Superior, considerando-se que também são professoras e lidam diretamente com os alunos e com os docentes dos cursos que coordenam. Além disso, essas profissionais também se relacionam, no desempenho da sua função, com diversas instâncias administrativas das IES, possuindo, portanto, informações referentes a vários níveis organizacionais da instituição, configurando-se, assim, a oportunidade de discutir a atuação do psicólogo escolar, ainda que indiretamente, em diversas esferas das IES.

Entendeu-se, também, que era de suma importância um levantamento das concepções sobre a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior entre os professores de disciplinas ligadas à área. Essa posição se justifica pela participação direta desses profissionais na formação dos futuros psicólogos, sendo responsáveis pela apresentação dos conteúdos específicos da Psicologia Escolar e, conseqüentemente, possuindo forte influência na construção da concepção de atuação que orientará as práticas dos futuros profissionais, abarcando, assim, informações sobre o direcionamento dado à formação e a atuação do PE.

As informações apresentadas a seguir foram obtidas a partir dos questionários de caracterização das participantes (Anexos A e B), as quais, para preservação da sua identidade, foram identificadas por siglas e números, de acordo com a função desempenhada e a instituição de vinculação.

Participante 1 – CA

A participante CA, como será conhecida a coordenadora do Curso de Psicologia da IES A, é psicóloga, tem 48 anos e graduou-se em 1984, na cidade de Goiânia (GO). Possui pós-graduação em diversos níveis: especialização em Psicologia Escolar, mestrado em Educação Escolar Brasileira e doutorado em Psicologia Social, formações concluídas, respectivamente, nos anos de 1986, 1997 e 2005.

Iniciou sua atuação como psicóloga no campo da educação ainda na graduação, vinculando-se, inicialmente, a contextos ligados à educação especial. A partir de 1996, passou a exercer predominantemente a função docente, em cursos destinados à formação de professores, em diversas IES da cidade de Goiânia (GO).

Vinculada à IES A há 12 anos, participou do processo de criação do Curso de Psicologia da instituição, tendo ingressado na comissão responsável pela estruturação da proposta curricular no início de 2005, logo no retorno às suas atividades docentes, após o término da licença para realização do doutorado.

Desde então, atua como coordenadora do Curso de Psicologia, em regime de dedicação exclusiva, exercendo também atividades de docência nas disciplinas Psicologia Social I e II.

Participante 2 – PA

A psicóloga PA, como será conhecida a professora da disciplina Processos Psicossociais I (IES A), cuja ementa abrange os conteúdos relativos à Psicologia Escolar, tem 34 anos, e concluiu a graduação em 2000, tendo optado pela realização de estágio curricular na área da Psicologia Escolar.

Cursou o mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, defendido em 2004, realizando pesquisa sobre inclusão escolar em uma creche municipal, localizada na cidade de Goiânia. Como psicóloga, atuou também junto a uma creche, mantida por meio de uma agência vinculada ao governo do Estado de Goiás.

PA é professora substituta da IES A há um ano, e também atua como docente em uma IES particular, ministrando disciplinas para cursos de licenciatura, exercendo, ainda, a atividade de psicóloga clínica. Atualmente, é conselheira do Conselho Regional de Psicologia, onde também ocupa o cargo de coordenadora do Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar/Educacional mantido por aquela instituição.

Participante 3 - CB

A psicóloga CB, como será conhecida a coordenadora do Curso de Psicologia da IES B, tem 60 anos. Graduiu-se em 1977, na cidade de Belo Horizonte (MG). Possui curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior, concluído em 1986 e mestrado em Administração e Planejamento da Educação, concluído em 1997.

Iniciou suas atividades docentes na Educação Superior em 1978, em Belo Horizonte. Desde então, atuou como docente e também exerceu atividades administrativas

em diversas IES, inclusive em outros Estados. Atuou também como psicóloga clínica (individual e de grupo).

Encontra-se vinculada à IES B desde 2000, onde ocupou, além do cargo de docente, vários cargos administrativos. Participou de todo o processo de elaboração da nova proposta pedagógica do curso. Exerce a função de coordenadora há 1 ano e 6 meses, atuando também como professora na disciplina Psicodiagnóstico Adulto.

Participante PB1

A psicóloga PB1, como será conhecida uma das professoras responsáveis pela disciplina Psicologia Escolar, do curso da IES B, tem 25 anos. Devido ao início de uma especialização logo após a totalização dos créditos necessários para o grau de licenciada, concluiu a especialização em Psicologia Escolar em 2004 e graduou-se como psicóloga em 2005. Coursou ainda o mestrado em Psicologia, finalizado em 2008.

Em 2005, foi contratada como intérprete de LIBRAS em escolas estaduais, sendo readaptada, por meio de mecanismos administrativos, para a função de psicóloga escolar, função que exerceu até o primeiro semestre de 2006. Iniciou sua atividade docente na IES B em 2007, tendo ministrado as disciplinas Psicologia Escolar, Estágio em Psicologia Escolar, Psicologia da Publicidade, Psicologia Geral e Experimental (PGE) II e Psicomotricidade.

Atualmente, além da atividade docente, atua em projetos de inclusão educacional mantidos pela prefeitura de Goiânia e exerce também a atividade de psicóloga clínica.

Participante PB2

A psicóloga PB2, como será conhecida a professora que divide a responsabilidade pela disciplina Psicologia Escolar com a participante PB1, tem 34 anos, e graduou-se em 1997. Coursou mestrado e doutorado em Psicologia Experimental, os quais foram concluídos em 2000 e 2004, respectivamente.

Exerceu atividades acadêmicas durante toda a sua trajetória profissional, tendo iniciado suas atividades na IES B em 2001, ministrando as disciplinas Psicologia da Personalidade I e Psicologia Escolar. Atuou também como psicóloga clínica por 4 anos. À época em que participou da pesquisa, encontrava-se em processo de desligamento da IES B, devido a aprovação em concurso para professor efetivo na IES A.

As Tabelas 7 e 8 sintetizam as informações apresentadas acima.

Tabela 7 – Dados de identificação das participantes

Identificação	Idade	Graduação	Carga horária	Vínculo IES - Tempo
CA	48	1984	40 h (DE)	Efetivo - 12 anos
CB	60	1977	40h (DE)	Efetivo - 27 anos
PA	34	2000	16h	Substituto - 1 ano
PB1	25	2005	18h	Substituto - 1,5 anos
PB2	34	1997	40h (DE)	Efetivo - 7 anos

Legenda: C – Coordenadora; P – Professora; A – IES A; B – IES B; DE – dedicação exclusiva.

Tabela 8 – Formação das participantes em nível de pós-graduação e ano de conclusão

Identificação	Tipo de curso		
	Especialização	Mestrado	Doutorado
CA	Psicologia Escolar 1986	Educação Escolar Brasileira 1997	Psicologia Social 2005
CB	Metodologia do Ensino Superior 1986	Administração e Planejamento em Educação 1997	_____
PA	_____	Psicologia do Desenvolvimento 2004	_____
PB1	Psicologia Escolar 2004	Psicologia Experimental 2008	_____
PB2	_____	Psicologia Experimental 2000	Psicologia Experimental 2004

4.2.3 – Instrumentos

5.2.3.1 – *Questionário de caracterização dos participantes*

Quanto à escolha do instrumento, é importante ressaltar que, dentro da perspectiva da epistemologia qualitativa, o questionário “é utilizado somente para obter informação objetiva que seja suscetível de descrição, e que possa adquirir diferentes significados no curso da pesquisa por meio de sua relação com outros instrumentos e informações” (González Rey, 2005a, p. 51).

Tendo em vista esse pressuposto, foram desenvolvidos dois questionários (Anexo A e B), sendo um voltado para os coordenadores e outro para os professores. Os mesmos

possuíam o objetivo de levantar informações gerais sobre os participantes, contando com uma parte comum, com perguntas de caráter fechado, referentes a dados de identificação, formação em nível de graduação e pós-graduação, e uma parte diferenciada para os dois grupos, composta por duas perguntas abertas.

Nessa 2ª parte do questionário, a primeira questão solicitou uma breve descrição da trajetória profissional, sendo que, às coordenadoras, foi solicitado destaque, na descrição da trajetória profissional, para as atribuições profissionais enquanto coordenadoras de curso. Às professoras, foi solicitada uma descrição da trajetória profissional com ênfase para o período em que as mesmas vinham desempenhando a função de professoras no Curso de Psicologia. Já a segunda questão, idêntica para os dois grupos, solicitava às participantes que relacionassem as atividades profissionais, como psicólogas, exercidas fora do âmbito acadêmico.

4.2.3.2 – Roteiro orientador para realização de entrevista individual semi-estruturada

O presente estudo fez uso de dois roteiros de entrevista diferentes (Anexo C e D), para coordenadores e para professores, sendo que, à semelhança do questionário, ambos constituíam-se por um núcleo com perguntas comuns aos dois grupos e um núcleo de perguntas concernentes às especificidades dos participantes.

Ambos os roteiros foram compostos por uma orientação inicial, cujo objetivo era situar o participante no contexto da investigação, de forma semelhante àquilo que González Rey (2005a) chama de “cenário de pesquisa”, ou seja, a “fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes da pesquisa” (p. 83).

De acordo com o autor, a função desse momento é apresentar os temas e procedimentos empíricos que compõem a investigação, possibilitando ao pesquisador a criação um clima de comunicação e participação, procurando assim envolver o sentido subjetivo dos participantes (González Rey, 200a, 2005b).

A escolha da entrevista coaduna-se com a proposta da epistemologia qualitativa e também da perspectiva qualitativa como um todo, sendo defendida tanto em trabalhos recentes (Aguiar & Ozella, 2006; González Rey 2005a; 2005b) quanto consagrados sobre metodologia qualitativa (Denzin & Lincoln, 1994; Taylor & Bogdan, 1997), por considerá-la como um ótimo instrumento para construção de informações na abordagem qualitativa, pois entende-se que

as conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa (González Rey, 2005a, p. 44).

O caráter semi-estruturado da entrevista deve-se à elaboração de um roteiro orientador, onde são elencados questionamentos básicos, oriundos dos objetivos e das questões de pesquisa, sendo que estes passam a oferecer amplo campo para a realização de novas perguntas, originadas à medida que surgem novas hipóteses ou questionamentos a partir das respostas dos participantes (Triviños, *apud* Turato, 2003).

A entrevista semi-estruturada assume a função de possibilitar a expressão aberta e comprometida dos participantes, facultando ao pesquisador a apreensão dos sentidos subjetivos produzidos sobre o objeto de pesquisa, de maneira que “o instrumento deixa de ser fonte de produção de dados válidos, para converter-se em fonte de informação sobre o estudado, informação que só adquirirá sentido dentro do conjunto das informações produzidas pelo sujeito estudado” (González Rey, 2005b, p. 79).

Ressalta-se que a entrevista semi-estruturada não deve ser entendida como uma mera troca de perguntas e respostas preparadas previamente, devendo ser destacada sua dimensão social, marcada pelo diálogo, o qual leva à produção de sentidos subjetivos referentes às vivências do participante e à interação entre esse e o pesquisador. O caráter social da entrevista também advém do fato que nesta “é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (Freitas, 2002, p. 29).

Destaca-se, ainda, que o roteiro foi construído a partir de dois eixos temáticos (Tabela 9), definidos com base no levantamento bibliográfico, nas questões e nos objetivos que orientaram a pesquisa.

Tabela 9 – Eixos de análise da pesquisa

Eixos temáticos	Definição
Eixo 1 Formação do Psicólogo Escolar	Informações relativas aos conteúdos abordados na formação, o perfil profissional do PE e as competências que o compõem.
Eixo 2 Atuação do Psicólogo Escolar na Educação Superior	Informações relativas às concepções dos participantes quanto às possibilidades de atuação do PE na Educação Superior, além dos indicadores para a elaboração de propostas para a inserção do PE nesse contexto educacional.

4.3 – A construção das informações

A pesquisa iniciou-se a partir da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética competente (Anexo E), mediante a qual foi feito o contato com as instituições definidas como contexto da pesquisa, na pessoa das coordenadoras de curso. Naquelas instituições onde houve anuência à participação, foram solicitados os documentos institucionais utilizados na caracterização do contexto, cujas informações relevantes foram apresentadas no primeiro item deste capítulo.

Os procedimentos previstos para a pesquisa foram realizados em uma única sessão, de caráter individual, agendada previamente com cada uma das participantes. Antes do início dos procedimentos de pesquisa, foi solicitada a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Anexo F), na forma das exigências da Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 1996).

Os encontros ocorreram nas próprias IES que as participantes se vinculavam, sempre em salas reservadas, com a presença apenas do pesquisador e da participante, sendo que não ocorreram interrupções durante nenhum dos encontros.

A pesquisa teve como primeiro procedimento a aplicação de um questionário semi-aberto, destinado à caracterização das participantes, o qual foi respondido de próprio punho pelas mesmas (Anexos A & B), sendo que o tempo necessário para resposta às perguntas do questionário foi, em média, de 15 minutos.

Após a finalização desse procedimento, foi realizada a entrevista semi-estruturada, segundo procedimento da pesquisa. Como referido na seção anterior, foi utilizado um roteiro com o intuito de orientar a entrevista (Anexos C & D), sendo que a mesma foi gravada em formato digital para posterior transcrição. Em média, o tempo necessário para a realização desta etapa foi de 1,5h por participante.

4.3.1 – Procedimentos de construção e análise das informações

Conforme aponta González Rey (2005a; 2005b), os momentos de construção e análise das informações da pesquisa, apesar de independentes, são compreendidos, dentro da epistemologia qualitativa, como partes de um *continuum*, de maneira que esses momentos se interpenetram e coordenam por meio da produção teórica do pesquisador.

Essa posição se justifica pelo entendimento de que as informações são criadas no processo de realização dos procedimentos empíricos da pesquisa, sendo que elas só adquirem sentido à medida que são objeto de análise e interpretação por parte do pesquisador, quando é estabelecida a relevância das mesmas em relação aos objetivos e às questões que interessam à pesquisa. Dessa maneira, os procedimentos de análise devem possibilitar a articulação das informações na forma de categorias que viabilizem o processo de análise e o “diálogo” do pesquisador com as informações construídas (González Rey, 2005a; 2005b).

O método utilizado para a análise das informações construídas a partir dos procedimentos de pesquisa foi inspirado nas etapas definidas por Bardin (1977) para realização da análise de conteúdo, a partir das quais foram construídas as categorias que figuraram como objeto do trabalho interpretativo por parte do pesquisador.

A primeira etapa para análise do material escrito foi consistiu na transcrição integral das entrevistas, após a qual foi realizada uma série de leituras “flutuantes” (Bardin, 1977), visando a uma familiarização e apropriação por parte do pesquisador dos significados expressos pelos entrevistados.

As leituras flutuantes permitiram que emergissem da leitura uma grande diversidade de temas, caracterizados a partir de critérios como frequência (repetição, reiteração ou omissão), a carga emocional expressa, a importância ou ênfase na fala/escrita dos participantes, as ambivalências e contradições, as insinuações não concretizadas, etc., sendo que o critério básico observado foi o da importância desses temas para a compreensão do objeto de pesquisa, de acordo com os eixos definidos para orientação das entrevistas (Bardin, 1977)

A segunda etapa do processo de análise consistiu na construção de tabelas (Anexo G) que englobaram todos os temas surgidos a partir das leituras flutuantes, possibilitando uma melhor visualização desse material por parte do pesquisador. A partir da construção dessas tabelas, foi realizada uma primeira aglutinação das falas das participantes, onde foram novamente observados critérios como similaridade, oposição ou complementaridade (Bardin, 1977), possibilitando uma redução no grande número de temas identificados

anteriormente.

A terceira etapa da análise, realizada com base nas tabelas referidas acima, teve início com uma releitura do material referente a cada um dos contextos de pesquisa, onde se procurou realizar um recorte das verbalizações que melhor expressavam as considerações das participantes acerca dos objetivos do trabalho. Dessa forma, foi possível uma atualização das tabelas construídas na etapa anterior, onde ocorreu novamente uma redução no número de verbalizações, a partir das quais foi possível conhecer as principais temáticas relacionadas ao objeto de estudo.

A quarta etapa consistiu na elaboração de novas tabelas (Anexo H), onde as verbalizações das participantes foram reagrupadas em categorias temáticas, as quais procuraram destacar os pontos fundamentais que indicavam implicações, envolvimento emocional ou as determinações constitutivas das suas concepções em relação ao objeto de estudo. Esse procedimento possibilitou a construção das tabelas compostas por colunas aonde são representadas as participantes e as verbalizações exemplificativas relativas a elas, as quais se constituíram em objeto de análise da pesquisa.

Nesta etapa foram também elaboradas as tabelas que figuram nas seções que iniciam a análise referente a cada um dos contextos de pesquisa, onde são apresentados os nomes e as respectivas definições das categorias temáticas relativas a cada um dos eixos orientadores da pesquisa, as quais foram elaboradas de forma a conter uma breve descrição do conteúdo das mesmas.

A quinta etapa constituiu-se na realização, propriamente dita, do trabalho de análise e interpretação por parte do pesquisador, onde se procurou apreender a dinâmica, a historicidade, as contradições e as questões sociais envolvidas na expressão dos participantes (Bardin, 1977).

As tabelas geradas pelo processo de análise referente a cada um dos contextos de pesquisa são apresentadas no Capítulo VI, destinado à discussão dos resultados da pesquisa.

TERCEIRA PARTE – RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

CAPÍTULO V – Apresentação e discussão das informações

Este capítulo visa apresentar e discutir as informações construídas no decorrer da análise das entrevistas individuais realizadas com as participantes da pesquisa. As categorias apreendidas, assim como suas respectivas definições, são apresentadas em seções específicas, de acordo com os contextos nos quais foram realizados os estudos.

Ao final da análise das categorias apreendidas a partir de cada um dos contextos, foi elaborada uma síntese das principais pontos da discussão, de forma a clarificar as questões mais importantes que emergiram no processo de construção das informações.

5.1 – IES A – Definição das categorias de análise

A partir da análise das entrevistas realizadas com as participantes PA e CA, foi possível a elaboração de várias categorias que representam as concepções das participantes quanto à atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, as quais destacam os processos formativos envolvidos na preparação do profissional durante o curso de graduação e também contribuem para a construção de indicadores para a elaboração de propostas de inserção do PE nesse nível educacional.

Como esclarecido anteriormente, as categorias de análise foram elaboradas a partir dos eixos temáticos que orientaram a construção do roteiro para realização das entrevistas semi-estruturadas, o qual foi concebido com base no levantamento bibliográfico, nas questões e nos objetivos que orientaram a pesquisa. A definição de cada categoria foi feita com base na análise das informações que às constituem, de forma a refletir resumidamente o seu conteúdo (Tabela 10).

Finalmente, destaca-se que, à época da realização da entrevista com as participantes (2008/2), a primeira turma encontrava-se ainda no sexto semestre do curso, sendo que a disciplina de Processos Psicossociais I, cuja ementa prevê a abordagem dos conteúdos relativos à Psicologia Escolar, era oferecida pela primeira vez aos alunos.

Tabela 10 – Definição das categorias temáticas – IES A

	Categorias	Definição
Eixo temático 1: formação do PE	1. Perfil profissional que norteia a formação específica	Esta categoria agrega as verbalizações relacionadas às competências e habilidades esperadas do profissional ao final do curso.
	2. Caracterização da disciplina Psicologia Escolar	Esta categoria agrega as indicações referentes à concepção teórico-metodológica, conteúdos e atividades práticas da disciplina de Psicologia Escolar.
Eixo temático 2: atuação do PE na Educação Superior	3. Características da atuação profissional	Esta categoria abrange as indicações referentes à caracterização da atuação do PE no contexto da Educação Superior.
	4. Concepção da atuação do PE na perspectiva institucional	Esta categoria agrega as indicações referentes à atuação do PE junto aos diversos níveis da instituição, de maneira formal e sistematizada, articulada às atividades dos demais atores da IES.
	5. Desafios e Obstáculos	Esta categoria abrange as indicações referentes à elaboração de propostas de inserção do PE no contexto da Educação Superior, apontando prováveis dificuldades e obstáculos a serem vencidos nesse processo.

5.1.1 – Discussão das categorias temáticas – IES A

As Tabelas 12 a 16, apresentadas nesta seção, se referem às categorias que demonstraram maior relevância para o estudo, utilizando-se, como forma de exemplificação, as próprias verbalizações das participantes. A discussão foi organizada de acordo com os Eixos Temáticos que originaram as categorias.

5.1.1.1 - Eixo temático formação do psicólogo escolar

Conforme apresentado na Tabela 10, este eixo contempla a discussão de duas categorias temáticas, as quais são apresentadas nas Tabelas 11 e 12, a seguir.

Tabela 11 – Categoria 01 – Perfil profissional que norteia a formação específica

Participantes	Verbalizações
CA	Bom, ao final do curso, eu acho que o psicólogo escolar ele teria que...vamos dizer assim... não gosto muito da palavra, tá... mas as competências no sentido de é... auxiliar, intervir nas políticas públicas educacionais, nas políticas educacionais, ele teria que ter um suporte pra trabalhar com a gestão, né, eu acho que é importante... ele teria que um suporte pra trabalhar com a formação de professores, dá um suporte nesse sentido e ele também teria que ter que um suporte nessa formação, pra trabalhar com o aluno, no sentido de orientação e não de prática clínica que isso é uma coisa que tem que deixar bem claro que quando a gente fala com aluno o povo vem logo pensando na prática clínica e não é nesse... nesse sentido, né, e também de trabalhar com a escola a instituição escolar de uma forma institucional, como instituição, das relações institucionais, mas sempre lembrando que ele é um membro daquela comunidade, daquela escola, né, então, eu acho que seria basicamente isso, se ele tiver ao menos a metade disso eu acho que to feliz... (CA)
PA	Olha, eu penso assim, ele tem de saber como que é o funcionamento de uma escola, tem de conhecer a realidade da escola, ter feito estágio em alguma área, tem... deixa eu ver o que mais... tem que saber essas questões de parâmetros curriculares nacionais né, o que que norteia a organização da escola.

A *Categoria 1 – Perfil profissional que orienta a formação específica*, agrega as indicações referentes às competências a serem desenvolvidas pelo PE durante o curso de graduação.

As verbalizações desta categoria apontam para um perfil profissional semelhante àquele que se defende para o PE no presente trabalho, indicando a necessidade de desenvolvimento de competências e conhecimentos que possibilitem sua atuação junto aos diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de forma integrada ao contexto escolar, adotando uma perspectiva institucional, em toda a sua amplitude.

Dessa forma é necessário discutir a fala de CA, acerca da necessidade do PE “*trabalhar com o aluno, no sentido de orientação e não de prática clínica que isso é uma coisa que tem que deixar bem claro que quando a gente fala com aluno o povo vem logo pensando na prática clínica*”.

Entende-se que, ao ressaltar que o psicólogo escolar não deve exercer uma prática clínica em sua atuação no contexto das IES, a participante CA, por um lado, demonstra sua oposição ao modelo médico de atuação que por muito tempo caracterizou a prática do PE, onde se observava uma prática de caráter adaptacionista e individualizante, que centralizava no aluno os problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, conforme apontado no Capítulo II.

Por outro lado, como aponta Almeida (2002), “sob a pressão do discurso educacional hegemônico, o psicólogo renunciou não apenas ao modelo clínico, mas também à atitude de clínica e à sensibilidade da escuta” (p. 83). Assim, considera-se oportuno utilizar a fala da participante para retomar a discussão acerca do que seria uma *postura de escuta clínica* por parte do PE e como ela se distânciava da idéia de *processo terapêutico* implícita em um modelo clínico de atuação.

Conforme apontam Marinho-Araújo e Almeida (2005a), a principal questão que se coloca não é o fato de o PE atender estudantes de forma individual ou mesmo em grupo, atendendo ao aluno em demandas ligadas a problemas familiares, dificuldades de adaptação, dúvidas em relação à escolha da profissão, dificuldades de aprendizagem, etc.

Marinho-Araújo e Almeida (2005a) observam que a instalação desses espaços de escuta psicológica guarda, ao mesmo tempo, a possibilidade de desencadear tanto ações nascidas na urgência do cotidiano das instituições de ensino, a exemplo das situações citadas no parágrafo, e orientar ações planejadas intencionalmente com base nessa perspectiva, como estudos de caso, relatos de experiências, encontros para orientação à equipe escolar, etc.

Assim, é preciso diferenciar uma postura de acolhimento e escuta clínica, que visa estabelecer espaços de diálogo e circulação das diversas vozes institucionais (Marinho-Araújo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b) do estabelecimento de um processo terapêutico por parte do PE, aproximando a atuação do PE na Educação Superior das propostas de Dole (1981), expostas no Capítulo II, o que implicaria uma atuação focada no atendimento de demandas individuais, distanciando o profissional da proposta e dos objetivos defendidos para a PE no presente trabalho, de adoção de um modelo de atuação aonde prepondera o caráter institucional, preventivo e relacional nas atividades do PE.

A atuação, a partir dessa perspectiva, permite ao PE, além de atender às demandas pontuais descritas acima, consideradas como pertinentes e próprias a formação do profissional, colaborar de forma ampla para a consolidação dos objetivos dos cursos de graduação.

Dessa forma, se destaca a possibilidade de assessorar o processo de gestão e coordenação pedagógica, por meio de atividades como a análise das diretrizes e parâmetros curriculares que orientam o desenvolvimento dos currículos de formação, juntamente com a análise dos PPC dos cursos de graduação, evidenciando as concepções que orientam esses documentos. Como desdobramentos dessas ações, seria possível ao PE a atuação junto ao coordenador de curso e professores, desenvolvendo projetos de assessoria ou colaborando no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Confere-se, ainda, destaque especial à perspectiva de trabalhos envolvendo professores, coordenadores de curso e gestores, com o intuito de mediar a conscientização desses atores institucionais acerca de concepções teóricas e práticas deterministas, excludentes e preconceituosas acerca do sujeito e dos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, apontando a necessidade de uma concepção de ensino-aprendizagem que coloque em relevo não apenas os conteúdos necessários para a formação, mas também o desenvolvimento da cidadania, da consciência social e da ética (Dias Sobrinho, 2005; Marinho-Araújo, 2009).

Afigura-se, também, a possibilidade de desenvolver estratégias e pesquisas que permitam a apreensão, por parte do corpo docente, dos processos envolvidos no desenvolvimento de competências que compõem o perfil dos futuros profissionais, além da atuação do profissional em projetos de pesquisa diversos, voltados para a caracterização da população estudantil, permitindo assim um delineamento do perfil do estudante de graduação (Witter, 2002), levantamento das expectativas dos estudantes com relação à

formação (Cruces, 2005; Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Ressalta-se, também, a indicação da participante CA quanto à atuação do PE junto aos níveis diretivos da instituição, no suporte às atividades de gestão, ratificando o afastamento da idéia de um profissional restrito apenas à execução das atividades geradas pelas demandas institucionais, participando, outrossim, dos processos de discussão e definição das concepções, valores, objetivos, orientações teórico-metodológicas, etc., que norteiam a organização das instituições educativas.

Quanto ao perfil delineado pelas participantes, destaca-se que as indicações observadas nessa categoria implicam a idéia de que a formação do PE não se restringe à disciplina específica, fazendo-se em todo o âmbito do curso, já que depende de conhecimentos e competências mediados por várias outras disciplinas do currículo:

principalmente das teorias da aprendizagem né, na psicologia, na questão também das relações de grupo, então eu penso que alguns conhecimentos da psicologia social num é, porque a psicologia social, principalmente que vai falar sobre a questão de grupo num é, liderança, tudo (PA).

Reitera-se que a consolidação desse perfil também está relacionada a uma formação inicial que possibilite o desenvolvimento da dimensão pessoal do sujeito, ressaltando o papel da intencionalidade, da autonomia, da capacidade de reflexão, capacidade de tomar decisões, produção criativa e personalizada (Araújo, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b). Entende-se que esses elementos caracterizam o sujeito psicológico, e apesar de diretamente ligados à questão do conhecimento, dependem também, “da inserção dos sujeitos em espaços sócio-relacionais que favoreçam a constituição de tais características, em contraste com o caráter passivo-reprodutivo que tem sido dado à formação” (Mitjans Martínez, 2007, p. 124).

Coadunando-se com as observações de Mitjans-Martínez (2007), as considerações feitas por PA remetem à necessidade de possibilitar a inserção orientada e consciente do aluno no contexto educacional, como espaço privilegiado à construção das características do perfil esperado. A construção desse perfil profissional pode ser mediada pela oportunização de estágios curriculares, desde o início do curso, que permitam uma leitura mais ampla da realidade escolar, possibilitando ao profissional a compreensão dos determinantes políticos e histórico-sociais envolvidos na sua atuação: “*ele tem de saber como que é o funcionamento de uma escola, tem de conhecer a realidade da escola, ter feito estágio em alguma área*” (PA).

Dessa forma, entende-se que os processos formativos devam ser orientados para a construção de um perfil profissional do PE que contemple as competências e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma atuação de caráter preventivo e relacional, preparando o profissional para lidar com a complexidade e as contradições presentes nas instituições educativas, sendo capaz de utilizar-se da especificidade do conhecimento psicológico para produzir desenvolvimento e mudança no contexto da instituição (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Mitjáns Martínez, 2003).

Tabela 12 – Categoria 2 – Caracterização da disciplina Psicologia Escolar

Participantes	Verbalizações
CA	aqui a gente não tem a disciplina Psicologia Escolar, mas a gente tem dentro das ênfases, a gente tem processos psicossociais 1 (...) que é a discussão mais prática do papel do psicólogo dentro da escola no campo da educação, no campo escolar, né, e aí ele tem efeito mais prático, ele vai nas escolas, ele entrevista psicólogos escolar, faz observações de crianças, faz observações de professores (CA)
PA	quando eu peguei essa disciplina, uma outra professora que trabalha com psicologia da educação, nós conversamos pra num fazer uma coisa muito parecida, num ficar, porque minha disciplina seria mais do psicólogo na escola mesmo, não falar em teoria da educação que ela está trabalhando (PA)
	Bom, eu, particularmente, eu trabalho com a perspectiva histórico-cultural (...) eu não procurei falar assim: “oh, psicólogo escolar, ele tem trabalhado a perspectiva histórico-cultural”, até porque eu acho que não é assim, né, que psicólogo escolar ele pode ter um olhar de outra teoria e que o que importa é a atuação dele mesmo na escola, né, no respeito a diversidade, num é, no respeito ao outro, independentemente da teoria que ele vai discutir. (PA)
	eu trabalhei a formação do psicólogo escolar, quais seriam os requisitos, né, pra formação de um psicólogo, é... as áreas de atuação que ele pode fazer; aí eu fui... discuti a atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental, no ensino médio, na educação infantil como aqui em Goiás eu não tenho notícia de psicólogo escolar em instituição de ensino superior eu não pude, não é, entrar nessa discussão. Não me sentia à vontade, porque eu não tenho conhecimento de psicólogo em instituição de ensino superior. É... falei um pouco, por exemplo, de... que eu sei que tem psicólogo no ensino médio, pro trabalho de orientação vocacional, então foi discutido, o psicólogo nas relação com as políticas públicas. Então, especialmente, o psicólogo no trabalho dele com a inclusão, no trabalho com a diversidade, foi uma coisa que eles discutiram. (PA)
	Houve também um momento em que eles fizeram pesquisa com psicólogos escolares, pra saber um pouco a diferença, porque sempre é uma coisa que perguntam: qual que é a diferença entre psicopedagogo e psicólogo escolar? (PA)
	“Eu penso, assim que se eles souberem ‘não, psicólogo da escola não faz atendimento clínico’, já é 50% do caminho andado”

A *Categoria 2 – Caracterização da disciplina Psicologia Escolar*, apresenta as verbalizações referentes à estruturação da disciplina que aborda os conteúdos específicos da área da Psicologia Escolar.

Contrariando as expectativas geradas pelas indicações abordadas na categoria anterior, onde observou-se o delineamento de um perfil profissional coerente com aquele que atualmente é defendido pela literatura na área, os indicadores acerca da caracterização

da formação específica do psicólogo escolar, no contexto da IES A, apontam fragilidades que distanciam o processo formativo do suporte necessário à sustentação desse perfil.

Inicialmente, chamam à atenção as indicações das participantes quanto à identificação da Psicologia Escolar como uma área de atuação prática do psicólogo no contexto escolar, enquanto a Psicologia da Educação aparece como a área responsável pela elaboração de conhecimentos teóricos que possam ser úteis ao processo educacional, como aponta a fala de PA: *“nós conversamos pra num fazer uma coisa muito parecida, num ficar, porque minha disciplina seria mais do psicólogo na escola mesmo, não falar em teoria da educação que ela está trabalhando”* (PA).

Essa concepção teórico-metodológica acerca da Psicologia Escolar não parece associada apenas ao posicionamento das psicólogas participantes, tratando-se, antes, de uma concepção defendida dentro do projeto político pedagógico do curso. Como demonstra a fala de CA, a disciplina Processos Psicossociais I distinguiu-se pela ementa que prevê a abordagem dos conteúdos referentes à especificidade da Psicologia Escolar, definidos pela coordenadora do curso como a *“discussão mais prática do papel do psicólogo dentro da escola no campo da educação”* (CA).

A indicação da participante remete às considerações de Marinho-Araújo e Almeida (2005a), com relação às dificuldades que ainda hoje se observa na identificação da área de intersecção entre a Psicologia e a Educação.

Conforme destacam as autoras, a tendência a representar a Psicologia da Educação como a área responsável pela elaboração de conhecimentos teóricos que possam ser úteis ao processo educacional, enquanto que a Psicologia Escolar estaria relacionada à aplicação desses conceitos à realidade escolar, tem gerado compreensões estanques, distorcidas, tanto em relação ao exercício profissional quanto em relação às *“inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional”* (Marinho-Araújo & Almeida 2005a, p. 18).

De acordo com as autoras, a literatura contemporânea sobre a Psicologia Escolar já demonstra um consenso e uma ampla divulgação da *“necessidade de uma postura de análise e de crítica quanto aos fundamentos ideológicos, filosóficos, teóricos e metodológicos que sustentam as relações entre a Psicologia e a Educação e a atuação do Psicólogo Escolar”* (Marinho-Araújo & Almeida 2005a, p. 19).

A construção de um perfil profissional que subsidie a inserção do PE na realidade complexa e multideterminada que caracteriza as instituições educacionais, impõe a necessidade de que os processos formativos do PE envolvam, necessariamente, a constante

revisão crítica acerca do campo teórico-conceitual, de forma a possibilitar que a perspectiva teórica que embasa a ação do profissional possa se traduzir de fato em ações efetivas, que contribuam para melhoria do contexto educacional (Almeida, 2002).

Dessa forma, compreende-se que a Psicologia Escolar define-se a partir de uma perspectiva que abrange tanto a produção quanto a aplicação de conhecimentos, caracterizando-se como “uma área de atuação da Psicologia que, entre outras atribuições, assume um compromisso *teórico e prático* com as questões relativas à escola e seus processos, sua dinâmica, resultados e atores” (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, pp.18-19).

Como conseqüência do posicionamento teórico-metodológico das participantes, onde se observa uma cisão entre as dimensões da teoria e da prática, vários momentos da fala de PA apontam uma situação semelhante àquela observada por Almeida (2002), de que “muitos psicólogos, por não terem clareza e lucidez suficientes sobre os determinantes filosófico-ideológicos de determinadas teorias psicológicas, adotam práticas de intervenção educativa paradoxalmente contraditórias com o referencial teórico que estes mesmos psicólogos dizem seguir” (p. 79).

Essa contradição entre a perspectiva teórica e a atuação do profissional pode ser observada, inicialmente, na indicação de PA aonde, ao mesmo tempo em que destaca o vínculo de sua perspectiva de trabalho à uma abordagem histórico-cultural, o que presumiria a compreensão da relação dialética que envolve as dimensões da teoria e da prática, consideradas como inseparáveis e intrinsecamente dependentes nessa perspectiva, ressalta que não considera a questão do posicionamento teórico do profissional como algo que traga implicações à atividade do Psicólogo Escolar, pois “*o que importa é a atuação dele na escola*” (PA).

A mesma contradição é observada também com relação à descrição dos conteúdos abordados na disciplina, ao referir-se à “orientação vocacional” como uma das possibilidades de atividades a serem desenvolvidas pelo PE no contexto do ensino médio. A referência a uma “vocação” remete a algo pré-determinado, que independe da vontade do sujeito, cabendo ao psicólogo a utilização de técnicas que possibilitem “descobrir” essa vocação, o que implica em uma orientação teórico-epistemológica biologicista/idealista que, de forma alguma, se coaduna com os pressupostos embasam a perspectiva histórico-cultural.

Aprofundando a reflexão acerca dos conteúdos abordados por PA, é possível observar o caráter prescritivo que acaba permeando a formação, com uma espécie de

direcionamento acerca das atividades e contextos a serem contemplados pela ação do PE. Percebe-se, ainda, que esse caráter prescritivo não está presente apenas na abordagem do que o PE faz, mas também no que ele não deve fazer:

eu trabalhei a formação do psicólogo escolar, quais seriam os requisitos, né, pra formação de um psicólogo, é... as áreas de atuação que ele pode fazer; aí eu fui... discuti a atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental, no ensino médio, na educação infantil como aqui em Goiás eu não tenho notícia de psicólogo escolar em instituição de ensino superior eu não pude, não é, entrar nessa discussão (PA).

Essa idéia é reforçada, ainda, pela indicação de PA sobre a pesquisa realizada pelos alunos, com o intuito de diferenciar as atividades do psicólogo escolar em relação às atividades desenvolvidas por outros atores presentes no contexto escolar. Como apontam Marinho-Araújo e Almeida (2005b), essa situação acaba sendo algo comum, já que o psicólogo escolar muitas vezes “preocupa-se mais em ter que ‘separar ações e atividades’ do que em entender concepções e especificidades de atuação” (p. 244).

O que se observa em relação à *Categoria 2* é uma tendência à prescrição de atividades a serem executadas pelo PE, sem a devida articulação teórico-metodológica, como se essas atividades pertencessem ao PE independentemente de sua filiação teórico-epistemológica.

Finalizando a discussão desta categoria, o último indicador aborda a necessidade de distanciamento das atividades a serem desenvolvidas pelo PE de um modelo clínico de atuação, destacando-se a observação de PA, de que a conscientização dos alunos a esse respeito corresponderia a 50% do processo de formação: “*Eu penso, assim que se eles souberem ‘não, psicólogo da escola não faz atendimento clínico’, já é 50% do caminho andado*” (PA).

A indicação de PA, demonstrando uma postura crítica em relação à adoção de um modelo clínico-terapêutico no contexto escolar, apesar de válida e coerente com um posicionamento amplamente divulgado na literatura, acaba favorecendo uma visão estereotipada da Psicologia Clínica, distanciando o PE de conhecimentos e competências essenciais ao seu exercício profissional.

No presente trabalho, como já destacado anteriormente, defende-se a necessidade de que o profissional aproprie-se da especificidade da ciência psicológica como um todo, com o intuito possibilitar ao PE a promoção espaços de escuta psicológica dentro do contexto da instituição educativa (Almeida, 2002; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003;

Marinho-Araújo & Almeida, 2003, 2005a; 2005b, Marinho-Araújo, 2007).

Conforme indicam Marinho-Araújo e Almeida (2005a), mobilizar o psicólogo escolar a desenvolver competências para a escuta clínica é levá-lo ao desenvolvimento de uma sensibilidade de estar com o outro, de percebê-lo, de perscrutar os fenômenos, psicológicos e interpsicológicos, de *encontrar* a pessoa, o grupo ou a instituição por meio de suas histórias e seus afetos. A *escuta clínica ativa* pressupõe, ainda, o reconhecimento dos nossos próprios envolvimentos psíquicos, das nossas escolhas e sentimentos, mobilizados no espaço intersubjetivo que devem se mediados pelas ferramentas teóricas que a ciência psicológica disponibiliza (p. 93).

Dessa forma, defender uma atitude de escuta clínica por parte do PE, dentro de um modelo de atuação institucional, não significa embasar o trabalho do profissional a partir de um modelo médico, ou mesmo defender que o PE assuma a responsabilidade pelo estabelecimento e condução de processos terapêuticos no âmbito das IES. Significa, antes, a possibilidade de compreender a subjetividade presente nas relações interpessoais, viabilizando intervenções nos processos relacionais que coloquem em circulação falas e discursos dos atores institucionais, possibilitando níveis maiores de conscientização por parte desses sujeitos, contribuindo, assim, para a instalação de mudanças mais consistentes e duradouras no contexto educativo (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

De forma geral, as indicações das participantes apontam para a fragilidade da formação específica, devida em grande parte a uma orientação teórico-metodológica de caráter dicotômico, aliada a conteúdos que não oferecem condições para a compreensão da especificidade do PE.

Em seguida, será apresentado e discutido o eixo temático referente à atuação do PE na Educação Superior, após o qual será realizada a transversalização das categorias referentes aos participantes pertencentes ao contexto da IES A.

5.1.1.2 - Eixo temático atuação do psicólogo escolar na Educação Superior

Este eixo compreendeu a apresentação e discussão de três categorias temáticas, correspondentes às Tabelas 13 a 15, a seguir.

Tabela 13 – Categoria 03 – Características da atuação profissional

Participantes	Verbalizações
CA	Porque de repente pode ter o psicólogo escolar dentro do nível superior que não se propõe a fazer todas aquelas competências que eu falei anteriormente, gestão... a minha eu vou trabalhar só com a análise da instituição e daí dar algumas indicações pros gestores. O meu papel vai ser só esse. (CA)
	eu acredito muito nessa parte do psicólogo trabalhar com professor, se a gente tivesse não como clínico nas escolas, na instituição, mas que ele tivesse a oportunidade de trabalhar com o professor, ver esse professor atuar dentro dessa questão seria extremamente rico, né, no processo educacional como um todo
	na universidade a gente tem um projeto que chama Saudavelmente e que ele é um projeto que ele dá um suporte psicológico né, pros alunos, pra comunidade universitária. Antigamente, era só pra funcionários, hoje em dia já viu que os alunos precisam desse suporte né, então ele tem essa questão, mas é uma coisa mais clínica, então assim, falta uma questão mais... mais... como é que a gente fala a palavra?? Mais...que poderia resolver a coisa mais na raiz do que fazer encaminhamento (CA)
PA	Eu to me baseando pelo que um psicólogo faz em uma escola comum, lógico que ele teria que ter todas as especificidades do ensino superior. Mas eu penso que seria trabalhar com a instituição como um todo (PA)
	participar das reuniões que fossem necessárias, eu sei que eles têm reunião de conselho diretor, um monte de reunião que ele teria de participar, num é?(PA)
	eu penso que ele pode ajudar muito no aprimoramento da formação do professor na relação professor-aluno, num é? Então, por exemplo, vai ter algum curso que ele possa auxiliar esses professores como se relacionar com os alunos, essas coisas (PA)
	trabalharia também contato com os alunos, por exemplo, vejo casos de situações em grupo que há algumas desavenças, ele poderia trabalhar essas dinâmicas no grupo (PA)

De forma geral, os indicadores que compõem a *Categoria 3 – Características da atuação profissional*, relacionam atividades bastante discutidas e defendidas no âmbito da literatura sobre a área, como a atuação em equipes de trabalho com foco na formação continuada de professores, a intervenção nos processos intersubjetivos, mediando o desenvolvimento das relações entre os atores institucionais, principalmente entre aqueles implicados diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como alunos e professores.

Como destacam Marinho-Araújo e Almeida (2005a), a atuação do psicólogo escolar, numa perspectiva institucional, exige do profissional

instrumentalizar-se para o estudo e análise das relações interpessoais, enquanto unidade de análise da prática pedagógica, para dentre outras ações preventivas, criar, com e entre professores, um espaço de interlocução que privilegie não só aspectos intersubjetivos constitutivos desse desenvolvimento e dessa aprendizagem. Nesse movimento, o psicólogo contribuiria para a promoção de conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam o contexto escolar (p. 81).

Como se observa nas verbalizações das participantes, as possibilidades de atuação do PE na Educação Superior perpassam vários atores e sistemas presentes nas IES, predominando o foco institucional e a priorização de um trabalho preventivo, como aponta CA na sua reflexão acerca da possibilidade de evitar/reduzir os encaminhamentos ao programa de atendimento ao estudante da IES A por meio da atuação do PE: *“falta uma questão mais... mais... como é que a gente fala a palavra?? Mais... que poderia resolver a coisa mais na raiz do que fazer encaminhamento”* (CA).

Observa-se, também, uma ampliação em relação às atividades que se consideram clássicas em relação à atuação do PE, com a indicação de possibilidades de atuação do profissional no apoio aos processos decisórios que ocorrem no âmbito dos cursos de graduação, contribuindo com a especificidade do conhecimento psicológico nesses momentos, além da indicação da possibilidade de atuação junto às instâncias diretivas da instituição, desenvolvendo atividades de análise do contexto institucional que forneçam subsídios para tomadas de decisão, elaboração de planejamentos, avaliação de programas, etc.

Ressalta-se que o trabalho do psicólogo escolar junto a essas instâncias da IES, exige o desenvolvimento de competências para investigar e analisar a instituição, sendo fundamental o seu embasamento no campo da pesquisa e da metodologia científica, de forma a evidenciar as contradições presentes nas práticas educativas, contribuindo com a construção de reformulações institucionais que levem a um novo direcionamento das práticas profissionais (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, Witter, 2002).

Tabela 14 – Categoria 04 – Concepção da atuação do PE na perspectiva institucional

Participantes	Verbalizações
CA	a primeira coisa que eu acho é que além da sua capacitação em psicologia, ele teria que ter uma grande formação no campo da educação, conhecer que campo é esse e depois do campo da educação de forma global e do campo da Educação Superior.
	ter uma grande fundamentação de entendimento de compreensão de políticas educacionais, da... de como funciona a instituição universitária, das leis, de tudo, pra ele entender a situação.
PA	Aí eu penso que ele também deve conhecer, mas a psicologia da aprendizagem, os autores da psicologia da aprendizagem, essa discussão da psicologia da educação que é... um pouquinho mais ampla também é o foco dele né.
	ele tem de conhecer bastante das perspectivas da área da educação, de perspectivas educacionais mesmo, de questões pedagógicas, porque se ele estiver inserido, como eu já disse, em cursos que não sejam, vamos supor, curso de química, de física, de matemática, tudo, ele tem de auxiliar também muitas vezes o professor desta área em algumas questões que extrapolam o conhecimento só da psicologia da aprendizagem, mas que fazem essa junção entre psicologia e educação, né?
	Como eu falei, avaliação, avaliação é uma questão que é discutido muito na área de pedagogia e na área né, mais amplamente falando na educação. Então, o psicólogo ele tem de conhecer essa discussão né, o psicólogo escolar...

Participantes	Verbalizações
	Na questão também das relações de grupo, então eu penso que alguns conhecimentos da psicologia social num é, porque a psicologia social, principalmente que vai falar sobre a questão de grupo num é, liderança, tudo

A *Categoria 4 – Concepção da atuação do PE na perspectiva institucional*, agrega as indicações referentes aos conhecimentos e conteúdos necessários à atuação do PE no contexto da Educação Superior.

Nota-se que as verbalizações das participantes, apesar de fazerem referência à áreas como Psicologia da Aprendizagem e Psicologia Social, as quais se consideram como fundamentais para a formação e atuação do PE, enfatizam muito mais conteúdos que se relacionam à Psicologia da Educação e conteúdos referentes ao próprio campo da educação do que aqueles ligados diretamente à especificidade do conhecimento psicológico.

Entende-se que isso se deve a uma dificuldade à respeito da definição da identidade do psicólogo escolar, pois, como se observa na verbalização de CA, as contribuições do profissional junto à cursos de graduação outros, que não o de Psicologia, exigiria do PE “*conhecer bastante das perspectivas da área da educação, de perspectivas educacionais mesmo, de questões pedagógicas*” (CA), afastando o profissional da especificidade da ciência psicológica.

Como já foi defendido em outros momentos da pesquisa, é inquestionável a importância dos conhecimentos relativos à legislação, à estruturação da Educação Superior e às políticas educacionais atualmente em curso para atuação do PE, pois esses conhecimentos fazem parte da contextualização do seu trabalho e direcionamento de suas atividades. Entretanto, considera-se que a base teórico-metodológica que subsidia a sua ação parte fundamentalmente da especificidade da ciência psicológica, a partir do exercício de conhecimentos e competências referentes à várias áreas da psicologia, como a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, psicologia organizacional, psicologia social, psicologia clínica, etc. (Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a; Mitjans Martinez, 2003).

Assim, defende-se que a atuação do psicólogo escolar, no contexto da Educação Superior, ao contribuir em processos como a construção, implantação e avaliação do PPC dos cursos de graduação, não deveria limitar-se aos conteúdos ou direcionamento da atividade pedagógica dos professores, atribuições que competem ao coordenador pedagógico, mas sim focar a especificidade do conhecimento da psicologia, junto aos demais responsáveis pelo processo educativo, para a melhoria da atividade educacional.

Defende-se, ainda, com base nas considerações de Vygotsky (1995, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b) sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, que a Educação Superior configura-se como um espaço privilegiado para a promoção de desenvolvimento humano adulto, pois exige, em um grau elevado, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores como abstração, dedução, inferência, classificação, etc., dado o nível de exigência e diferenciação das aprendizagens possibilitadas pelo acesso a esse nível educacional. De acordo com o autor,

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso a aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (Vygotsky, 1995, p. 115).

Entende-se, também, que o contexto da Educação Superior, proporciona aos indivíduos o contato com conhecimentos de caráter diferenciado, que envolvem, além de um elevado nível de complexidade, a mobilização de diversos recursos subjetivos que não são explorados em outros níveis educacionais.

Essas características favorecem a ocorrência de saltos qualitativos, apontados por Vygotsky (2001a, 2001b, 2003a, 2003b), como os principais processos de mudança envolvidos no desenvolvimento humano, o qual é entendido como revolucionário, em detrimento à idéia de acumulação gradual e paulatina pressuposta em um modelo de desenvolvimento linear, presente em concepções naturalistas e/ou que propõem uma adaptação biológica do indivíduo a seu meio.

Como aponta Marinho-Araújo (2009);

a atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior, contexto no qual ocorrem avançados processos de aprendizagens (e de ensino) adquire importância basilar na mediação das funções psicológicas complexas em sujeitos adultos, frequentes participantes desse espaço. Importante também se faz a intervenção psicológica no sentido de mediar a conscientização das concepções subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem que comparecem nesse contexto (p. 184).

Dessa forma, a compreensão dessas questões confere ao PE a possibilidade de estabelecer espaços de diálogo entre os atores envolvidos nesses cursos para a problematização de questões como referencial teórico-epistemológico adotado, o perfil do aluno a ser desenvolvido pelo curso, as competências que compõem esse perfil e as

estratégias que serão adotadas para a consecução desses objetivos, etc. (Araújo, Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, Mitjans Martinez, 2003).

Destacando a importância da avaliação como um dos principais meios de orientar as ações dos atores institucionais, inclusive do psicólogo escolar, remete-se às considerações do Capítulo II, a respeito dos processos avaliativos, sejam eles reativos a processos educativo ou programas institucionais, sublinhando mais uma vez a relevância dos conhecimentos relativos a metodologia de pesquisa para uma atuação consistente no campo da avaliação (Witter, 2002, 2005).

Assim, defende-se que a atuação do psicólogo escolar pode e deve favorecer a ressignificação do papel da avaliação tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto acerca de projetos, programas e sistemas mais amplos, destacando-se a necessidade de discussão acerca dos valores, conceitos e objetivos que ela envolve. Dessa forma, concorda-se com Dias Sobrinho (2008), quando ele aponta que avaliação deve também possuir um caráter educativo, advogando pela sua inserção, de forma dinâmica, “nos processos mais amplos de formação e de transformação qualitativa dos atores, das instituições, do sistema educativo e da própria sociedade, através dos distintos meios de ensino, investigação, gestão, vinculação com o mundo econômico e social” (p. 201).

Entende-se que a avaliação não deve mensurar apenas à aquisição de conhecimentos, assumindo um caráter apenas somativo e classificatório, mas deve também articular os diversos aspectos constitutivos da educação, como os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento. Dessa forma, a avaliação deve desempenhar o papel de produzir sentidos acerca do cumprimento, pelas IES, das suas finalidades de formação de cidadãos, com o conseqüente desenvolvimento de dimensões como a ética e a solidariedade, aprofundando os valores democráticos da vida social e cumprindo seu papel de produção de sentidos acerca do processo de ensino-aprendizagem (Dias Sobrinho, 2003, 2008).

Como aponta Marinho-Araújo (2009), em essência, “cada IES é um contexto de subjetivação, no qual estruturas significantes e de significados se definem nas formas de organizações concretas, simbólicas e de sentido, movimentadas na interdependência constitutiva de processos de desenvolvimento e processos de aprendizagem” (p. 185).

Dessa forma, o principal objetivo da atuação do psicólogo escolar, no contexto da Educação Superior, deve ser o de colaborar para que esse nível educacional cumpra suas funções sociais, formando cidadãos críticos e autônomos, conscientes do seu papel político dentro da sociedade. Defende-se que a atuação do PE com base em uma perspectiva

institucional configura-se como o melhor caminho para a consecução desses objetivos, possibilitando ações no sentido de concretizar a função social das IES (Dias Sobrinho, 2005; Marinho-Araújo, 2009).

Tabela 15 – Categoria 05 – Desafios e obstáculos

Participantes	Verbalizações
CA	“Olha, pra dizer a verdade, eu nunca tinha pensado nisso não... eu nunca tinha pensado nisso não, né, eu pensei a partir da sua pesquisa quando você veio me perguntar isso” e “essa idéia agora do psicólogo dentro do nível superior é uma coisa nova pra eu pensar” (CA)
	Eu acho que a IES A pelo que eu conheço estaria aberta à discussão, da proposta, isso eu acho que ela estaria aberta à discussão... mas eu não sei se ela estaria aberta pra aceitar isso agora, pra discutir sim, tá, mas... a curto prazo não sei se ela estaria aberta pra isso. (CA)
	eu acho que nós psicólogos estamos preocupados com a estruturação no ensino fundamental e médio né, então, não paramos ainda pra isso e dentro da universidade” e “eu fiquei pensando sabe eu até fico pensando assim, será que tá na hora da gente pensar nisso? Porque a gente nem estruturou ainda nos outros níveis...” (CA)
PA	eu acho que o interesse surge a partir de uma necessidade, essa necessidade pode ser criada e deve ser criada pelos profissionais da psicologia.(PA)
	“a demanda da psicologia escolar na sociedade tem de ser maior pra que isso influencie o curso, pra se constituir. Não é? Porque se não há demanda na sociedade, qual vai ser a justificativa para se enfatizar tanto essa área de atuação?” e “a instituição, ela precisa ver que existe essa necessidade no mercado, pra trabalhar isso no aluno”
	o que psicólogo escolar faria... como não tem nenhuma diretriz, nenhuma coisa assim que fala: ‘o psicólogo escolar faz isso, assim assado’, né, pra todo Brasil, alguma coisa assim, então, principalmente onde não tem, fica mais difícil ainda... (PA)

A *Categoria 5 – Desafios e obstáculos*; agrega as verbalizações das participantes que constituem indicações para a inserção do PE no contexto da Educação Superior, apontando prováveis desafios e obstáculos nesse processo.

As indicações das participantes relacionam, a princípio, a necessidade de uma maior discussão acerca da atuação do PE na educação entre os próprios psicólogos. Retomando as discussões do Capítulo II, aonde se abordou a escassa produção teórica a respeito da atuação do PE na Educação Superior, é possível remeter as indicações das participantes ao pequeno número de trabalhos que abordam a atuação do PE nesse contexto, o que acaba fazendo com que essa discussão seja pouco explorada ou esteja ausente dos cursos de graduação, sendo também pouco familiar a profissionais que já atuam na área.

Aprofundando a discussão em torno da formação inicial, a indicação de PA relaciona, ainda, a necessidade de que haja uma demanda maior do mercado pela atuação do profissional nesse nível educativo, a fim de justificar uma modificação nos processos formativos, com o intuito de incluir conteúdos e discussões referentes inserção do PE na Educação Superior: “a demanda da psicologia escolar na sociedade tem de ser maior pra

que isso influencie o curso, pra se constituir. Não é? Porque se não há demanda na sociedade, qual vai ser a justificativa para se enfatizar tanto essa área de atuação?” (PA).

Recorrendo às indicações de Dias Sobrinho (2005) a respeito da relação entre a formação e o mercado, defende-se a posição de que se configura em equívoco submeter a formação a demandas mercadológicas, assim como não se considera coerente ignorar as demandas sociais por mudanças nos processos formativos. Dessa, forma entende-se como necessário que a defesa quanto às possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior seja feita em duas frentes, tanto pela mudança dos processos formativos, agregando essa discussão ao rol dos conteúdos contemplados na formação, quanto pela mobilização dos profissionais que já atuam na área, com o aumento da produção científica em Psicologia Escolar envolvendo o contexto da Educação Superior.

A partir dessa consideração, questiona-se também a validade da observação de CA acerca da necessidade de que, antes de propor a inserção do PE na Educação Superior, se consolide a inserção desse profissional nos demais níveis educacionais.

No presente trabalho, defende-se que a mobilização por uma maior inserção em todos os contextos educativos, de forma concomitante, assume um caráter de complementaridade e não de exclusão ou prejuízo em relação a um deles. Entende-se, ainda, que é justamente no nível da Educação Superior que acontece a formação dos profissionais que atuam nos demais contextos educativos, de tal forma que a inserção do PE na da Educação Superior tenderia a fortalecer o posicionamento favorável a atuação do profissional na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

Relaciona-se, ainda, a indicação de que a inserção do PE no contexto da Educação Superior poderia ser facilitada por um processo de discussão amplo, que oportunize a identificação de possíveis demandas e expectativas, dos demais atores da Educação Superior, em relação ao PE, propiciando também o conhecimento acerca dos potenciais benefícios a serem gerados com a inserção do profissional nesse contexto.

Mesmo que as demandas e expectativas não se mostrem viáveis ou coerentes com a especificidade de atuação do psicólogo escolar, considera-se que é importante dar voz às aos atores institucionais, pois, como já foi considerado anteriormente neste trabalho, “é importante levar em conta que não terá sustentabilidade nenhuma mudança gestada apenas de fora para dentro, sem a participação efetiva dos agentes dos processos educativos que são os principais responsáveis pelas ações pedagógicas, científicas e administrativas da educação” (Dias Sobrinho, 2005, p. 242).

Remetendo às considerações de Leite (2005) quanto à dificuldade de promover

mudanças no contexto das IES, é forçoso admitir que as articulações necessárias à inserção do PE nesse nível educacional não se configuram como uma tarefa fácil, principalmente quando se leva em conta o longo histórico da psicologia escolar no contexto brasileiro e as dificuldades que a área ainda enfrenta.

5.1.1.3 – Transversalização das informações – IES A

A partir da análise e da discussão das categorias referentes às entrevistas realizadas com as participantes CA e PA, relacionadas ao contexto da IES A, procurou-se realizar uma articulação transversal entre os eixos que orientaram a pesquisa, de forma a integrar a discussão.

Em relação às concepções acerca da formação inicial do PE, no curso de graduação, o processo de análise permitiu apreender que, apesar do delineamento de um perfil profissional condizente com as indicações da literatura acerca da necessidade de uma atuação de caráter institucional, preventivo e relacional, a formação específica ainda possui fragilidades, como a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que enfoca a psicologia escolar apenas como um campo de atuação, sem a devida articulação com uma fundamentação teórica que seja capaz de orientar a atividade do profissional, conferindo à formação um caráter prescritivo.

Dessa forma, é necessário destacar que as fragilidades observadas nas concepções acerca da formação não possuem relação direta com a inserção do PE no contexto da Educação Superior, referindo-se antes à formação inicial em si, independentemente do contexto de atuação do profissional.

Assim, as mesmas fragilidades apontadas com relação às concepções teórico-metodológicas que orientam a formação do PE para a atuação em contextos já consolidados, foram também responsáveis pela discrepância percebida entre as atividades delineadas para o psicólogo escolar no contexto da Educação Superior e a capacitação necessária para a efetivação das mesmas.

Também é possível observar a sobreposição de atividades com outros atores do contexto, além da tendência a ressaltar a importância de conhecimentos relativos ao campo da educação em detrimento aos conhecimentos do campo da psicologia, apontando que ainda existem dificuldades em delinear uma identidade profissional para o PE que seja coerente com a especificidade do conhecimento psicológico.

Destaca-se, ainda, que as indicações relacionadas na última categoria da análise, apontam que vários obstáculos e desafios à inserção do PE no contexto da Educação Superior

encontram uma via de superação na inclusão dessa temática nos processos formativos, como forma de mobilizar tanto os profissionais que já atuam na área quanto os demais atores que compõem a Educação Superior para as possibilidades de contribuição do PE nesse contexto.

5.2.1 – Discussão das categorias temáticas - IES B

A análise referente ao contexto da IES B contemplou as entrevistas referentes às participantes CB, PB1 e PB2. À semelhança da análise referente ao contexto da IES A, as categorias apresentadas a seguir (Tabela 16), foram elaboradas a partir dos eixos temáticos que orientaram a construção do roteiro para realização das entrevistas semi-estruturadas.

Tabela 16 – Definição das categorias temáticas – IES B

	Categorias	Definição
Eixo temático 1: Formação do PE	1. Perfil profissional que norteia a formação específica	Esta categoria agrega as idéias relacionadas às competências esperadas do profissional ao final do curso
	2. Caracterização das disciplinas específicas	Esta categoria agrega as indicações referentes à estruturação, conteúdos, atividades práticas e referencial teórico da disciplina de Psicologia Escolar
Eixo temático 2: atuação do PE na Educação Superior	3. Aproximação à uma perspectiva de atuação de caráter institucional	Esta categoria reúne as verbalizações referentes às possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior de forma ampla, atendendo aos diversos atores envolvidos nesse contexto
	4. Características da atuação profissional	Esta categoria abrange as indicações referentes à caracterização da atuação do PE no contexto da Educação Superior.
	5. Desafios e Obstáculos	Esta categoria abrange as indicações referentes à elaboração de propostas de inserção do PE no contexto da Educação Superior, apontando prováveis dificuldades e obstáculos a serem vencidos nesse processo.

5.2.1.1 - Eixo temático formação do psicólogo escolar

Este eixo temático compreende a discussão de duas categorias, representadas pelas Tabelas 17 e 18, as quais são apresentadas abaixo.

Tabela 17 – Categoria 01 - Perfil profissional que norteia a formação específica

Participantes	Verbalizações
CB	É... olha o psicólogo escolar, primeiro é que ele saiba trabalhar coletivamente, tenha essa compreensão de instituição, da organização, do social e etc, depois que ele saiba trabalhar as relações dentro da escola, com professor, com aluno, com pais, com a direção, trabalha essa questão da mediação, que ele também ajude nos processos de ensino-aprendizagem, né? Trabalha com o corpo docente, dentro dessa compreensão. Hoje, a escola tá muito maculada pela violência, acho que trabalhar essas temas transversais: violência, droga, a questão da sexualidade, são temas que devem ser trabalhados institucionalmente, coletivamente pelo psicólogo escolar né, eu acho que ele tem um grande papel, como agente mediador e transformador das relações sociais, interacionais do processo ensino-aprendizagem. (CB)
PB1	É, saber lidar com diferenças, proporcionar atividades em grupo, fazer leituras, observações nas escolas e nas relações escolares, de modo geral, propor ações nas escolas, com base na observação deles e seria isso mesmo, resolver os próprios problemas de relacionamento, e isso trabalho de grupo ajuda... e esses aspectos específicos da matéria, né, que é fazer observação e aí junto com essas observações precisa das teorias e uma proposta de atuação pedagógica mesmo de trabalhar as relações que eles... na observação viram que tava com problema ou que poderiam ser melhor trabalhadas (PB1)
PB2	Boa pergunta. Eu não sei se eu saberia te responder todas elas. Eu acho que eles esperam que seja um profissional que saiba refletir sobre a prática escolar, que saiba, eu acho que eu não conseguiria te dizer mais do que isso (PB2)

A *Categoria 01 - Perfil profissional que norteia a formação específica*, agrega as indicações referentes às competências a serem desenvolvidas durante o curso de graduação.

Nota-se que as verbalizações das participantes com relação a essa categoria diferem bastante em relação ao seu conteúdo, sendo que o primeiro perfil, delineado por CB, apresenta a figura de um profissional capaz de desenvolver uma atuação de caráter institucional e preventivo, voltada para a compreensão e intervenção nas relações interpessoais que permeiam a construção do conhecimento e a prática pedagógica.

Observa-se, também, na verbalização dessa participante, o cuidado de relacionar o compromisso do PE com a transformação das instituições educativas, o que implica a discussão e a compreensão de questões sociais que se avultam e que comumente contam com a contribuição do imobilismo do contexto educacional para a sua manutenção, como a violência, o consumo de drogas, a banalização do sexo, etc. (Campos, 2000, 2003; Guzzo, 2005, Mitjáns-Martínez, 2005a).

Quanto às indicações relativas às participantes PB1 e PB2, as mesmas sinalizam dificuldades em definir um perfil que contemple a especificidade de conhecimentos e

competências que se defende para o PE, já que PB1 propõe que o psicólogo escolar seja um profissional que observa o contexto escolar, trabalha com as relações que apresentam problemas e propõe atividades em grupo, enquanto PB2 relaciona apenas a capacidade de auto-crítica e de avaliação das atividades educacionais como competências necessárias ao psicólogo escolar.

Apesar de uma priorização de atividades de cunho coletivo, em detrimento ao trabalho focado no indivíduo, e o destaque para a dimensão relacional, indicando possivelmente a busca de meios de integração e de reflexão para solução das dificuldades que se apresentem no contexto, as indicações de PB1 e PB2 demonstram-se distantes daquilo que se defende como compromisso da formação inicial em Psicologia Escolar.

Como aponta Marinho-Araújo (2007), o curso de graduação deveria assumir o papel de fortalecer a idéia de pertencimento a uma categoria profissional específica, com objetivos, história e características próprias, favorecendo uma articulação entre o campo específico de atuação da Psicologia Escolar e o domínio dos conhecimentos e competências que caracterizam e diferenciam as possibilidades de intervenção do PE.

Dessa forma, concordando com vários trabalhos referentes à literatura sobre a área (Araújo, 2003; Cruces & Maluf, 2007; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2003, 2005a, 2005b; Marinho-Araújo & Neves, 2007; Mitjans-Martínez, 2007) entende-se que a formação inicial em Psicologia Escolar, além de mediar conhecimentos específicos, deve ser planejada de maneira a formar profissionais e cidadãos críticos, o que significa o desenvolvimento de competências para análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico, possibilitando ao profissional avaliar com clareza a relação entre as concepções teóricas e a prática profissional e também conferindo ao PE segurança para o planejamento de estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a sua intervenção. A formação também deve contemplar o desenvolvimento de uma postura crítica, lúcida e permanentemente reflexiva acerca do homem, do mundo e da sociedade, em função do contexto social em que está inserido, possibilitando o comprometimento com o exercício de uma função político-social transformadora, exercendo-a eticamente no campo educacional (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Finalizando a análise dessa categoria, entende-se que é necessário abordar novamente a questão das fragilidades evidenciadas pelas participantes em relação à caracterização da disciplina específica de Psicologia Escolar. Remetendo às considerações de Neves e cols. (2002), é importante lembrar a possibilidade de que, mesmo não

possuindo clareza quanto às concepções que norteiam sua atividade, ou mesmo carecendo de intencionalidade nas suas ações, muitos docentes atuam adequadamente, oferecendo aos seus alunos uma formação que se coaduna com vários dos pressupostos defendidos acima, evidenciando descompassos entre a produção teórica na área e as práticas efetivas que acontecem nos processos formativos.

Entretanto, ao relacionar as análises referentes a essa categoria com as verbalizações relativas à caracterização da formação específica, entende-se que essa possibilidade é pouco provável em relação às participantes PB1 e PB2, diante das fragilidades em sua atuação que também são evidenciadas na próxima categoria.

Tabela 18 – Categoria 02 - Caracterização da disciplina específica no novo currículo

Participantes	Verbalizações
PB1	Eu, particularmente, trabalho vendo aquele conteúdo e a aplicação dele e me esforço ao máximo pra não contaminar, mas ver aquela escola com aquele olhar, com aquele óculos, com aquele ponto de vista, com aquele referencial teórico, eu trabalho dessa forma sem levantar bandeira, mas mostrando a importância daquela teoria, para aquela visão, pra aquela situação da escola e que pode-se trabalhar também. Existe aquela possibilidade, não é só uma, porque aqui na psicologia existe muito isso de levantar bandeira e a outra não vale nada e tal então eu tento trabalhar nesse aspecto, não que uma é superior que a outra, mas que existem visões diferentes sobre o contexto.
PB1	a gente trabalha com as tendências pedagógicas, né, porque acredita que ele tem que conhecer um pouco das teorias da educação também né, é... projeto político pedagógico muitos nem... 'o que que é isso?', né, e da dificuldade que se tem de acesso a esse projeto, os PCN's, (...) algumas pesquisas né, na área da psicologia escolar como da Pandofi, que fala de Londrina, se não me engano é esse aí, que faz, é antigo mas é clássico, a gente vê a atuação e a necessidade da inclusão desse profissional na escola, expectativa que a escola tem, é... então esse é um dos textos que a gente usa pra mostrar né, a necessidade do psicólogo escolar. Também trabalhamos é... algumas atividades atuando junto com os professores, com alunos, né, a gente gosta muito de usar Del Prette né, Zilda e Almir, que eles trabalham muito com relação aluno-aluno, a gente usa alguns trabalhos nesse sentido, uma dinâmicas também, né, no modo geral... (PB1)
PB2	eu vejo que fica uma coisa meio que pulverizada, é tipo assim: 'só pra falar que eu não falei de fulano de tal'. Entende? E eu acho que no fim das contas, eles não chegam a se aproximar exatamente de nenhuma abordagem específica, porque se pelo menos chegassem, eu acho eu ia sair, ia refletir sobre a proposta essa abordagem pra área e depois iria pras orientações pra prática que essa proposta dá. Não chega a isso, fica uma coisa tão 'vamos falar um pouquinho como é que seria com a psicanálise na área escolar... como é que seria no behaviorismo, como é que seria Piaget, como é que seria Vygotsky, né, como é que seria a proposta Rogeriana', e no fim das contas, não se aprofunda em nenhuma.(PB2)
	quando eu fui me deparando com o que é ensinado falei "gente, mas, desse jeito os alunos vão continuar sem saber o que que faz, qual que é a identidade, vai continuar ainda tudo muito confuso pra eles..." (PB2)
	é uma disciplina que reflete, reflete, reflete e reflete...e no final das contas, os alunos saem de lá, sem saber exatamente, o que que o psicólogo escolar faz. Entende? É uma coisa assim, o que que o psicólogo escolar não deve fazer... ele não é clínico, ele não é clínico, ele não é clínico e aí..??

A *Categoria 02 - Caracterização da disciplina específica no novo currículo* apresenta as indicações das participantes em relação à estruturação da disciplina que

aborda os conteúdos específicos da área da Psicologia Escolar.

A análise das verbalizações das participantes delinea um cenário de formação muito aquém daquele que se deseja para o PE, apontando a falta de especificidade dos conteúdos abordados, sem a mediação de um modelo de atuação que destaque a identidade do PE. Observa-se, ainda, a referência à discussão de várias concepções teóricas acerca dos conteúdos da disciplina, indicando uma fragmentação do conhecimento psicológico mediado aos alunos.

Passando a uma discussão mais aprofundada sobre as considerações de cada participante, aborda-se, primeiramente, as verbalizações de PB1 acerca da concepção teórica que norteia sua atividade pedagógica:

Eu, particularmente, trabalho vendo aquele conteúdo e a aplicação dele e me esforço ao máximo pra não contaminar, mas ver aquela escola com aquele olhar, com aquele óculos, com aquele ponto de vista, com aquele referencial teórico; eu trabalho dessa forma sem levantar bandeira, mas mostrando a importância daquela teoria, para aquela visão, pra aquela situação da escola e que pode-se trabalhar também (PB1).

Remetendo às considerações de Mitjans-Martínez (2007) acerca da formação inicial do PE, abordadas no Capítulo II, entende-se que a atitude de PB1 dificulta aos alunos a construção de concepções coerentes e consistentes para a sua futura prática profissional como psicólogo, pois a falta de um eixo teórico-epistemológico orientador acaba se refletindo em uma superficialidade nos conteúdos abordados, o que gera o risco de que eles acabem optando por formas de conhecimento e expressões do senso comum em lugar dos conhecimentos científicos com os quais estiveram em contato durante sua formação inicial na graduação.

De acordo com a autora,

a falta de um eixo teórico norteador ou de uma estratégia consensual para fugir dos dogmas e verdades absolutas em muitos casos é justificada pelo apelo à democratização do saber ou pela necessidade de que o aluno faça suas próprias escolhas. No entanto, essa ausência pouco contribui para a construção, no próprio processo de formação, de representações coerentes que permitam orientar a prática profissional (Mitjans-Martínez, 2007, pp. 125-126).

Observa-se, também, uma falta de especificidade em relação aos conteúdos abordados por PB1 na disciplina, os quais deixam a desejar no sentido de oferecer ao aluno um modelo de atuação que o habilite a lidar com a complexidade das instituições

educacionais. Como apontam Senna e Almeida (2005a), mais do que uma combinação de conteúdos e abordagens, a formação inicial em Psicologia Escolar deveria oferecer modelos e conceituações teóricas específicas à área, enfatizando os fatores objetivos e subjetivos que comparecem no processo de ensino-aprendizagem, habilitando o profissional a contribuir com a sua melhoria.

Dessa forma, durante a formação inicial, o PE deveria ser habilitado a exercer uma atuação de caráter institucional, como forma de promover a reflexão e a conscientização acerca das funções, papéis e responsabilidades dos atores institucionais; intervir junto aos processos intersubjetivos que se estabelecem entre os atores do contexto educacional, priorizando uma atuação com foco relacional de caráter preventivo e também emergencial, quando necessário. A formação também deveria eleger, como meta, a promoção do desenvolvimento de competências pessoais, como a capacidade de crítica e autonomia do profissional, capacidade de análise, síntese, aplicação e reelaboração do conhecimento psicólogo ao contexto educacional, etc. (Almeida, 2002; Araújo, 2003; Araújo & Almeida, 2003; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b; Senna & Almeida, 2005).

Passando às verbalizações de PB2, é importante esclarecer que a sua atuação como docente na disciplina de Psicologia Escolar se deu em função de contingências relacionadas ao contexto do curso de graduação, pois, como esclarece a participante

As disciplinas que eu já dava não tinha mais alunos, elas foram canceladas, tá tendo muito isso, o número de alunos tá reduzindo tremendamente e eu, as disciplinas que eu costumava dar não existiam, ou as turmas que eu dava, não a disciplina, a turma, aí o que sobrou foi Psicologia escolar (PB2).

Diante desse fato, destacam-se as críticas da participante em relação à estruturação da disciplina de Psicologia Escolar. As indicações de PB2 em relação às deficiências na formação do PE no contexto da IES B, gera questionamentos quanto aos motivos que levaram a participante a adotar o mesmo programa de curso que vinha sendo oferecido aos alunos anteriormente:

é uma disciplina que reflete, reflete, reflete e reflete...e no final das contas, os alunos saem de lá, sem saber exatamente, o que que o psicólogo escolar faz. Entende? É uma coisa assim, o que que o psicólogo escolar não deve fazer... ele não é clínico, ele não é clínico, ele não é clínico e aí..?? (PB2).

A esse respeito, PB2 esclarece, durante a entrevista, que a sua opção por adotar um programa “*que os professores já tradicionalmente davam nessa disciplina*” (PB2) se

deu porque, segundo ela, “*a minha turma de escolar já tinha tido aula comigo em outras disciplinas de comportamental, então eu não queria que eles chegassem, saindo de lá falando assim: ‘ah a XXX transformou essa matéria em mais uma disciplina comportamental’*” (PB2). Dessa forma, somou-se à questão da atuação em uma disciplina fora de campo de atuação, a opção de trabalhar os conteúdos a partir de uma abordagem teórica não familiar.

A análise dessa categoria ratifica o que vem sendo delineado desde a primeira categoria, destacando a fragilidade da formação que vem sendo oferecido aos alunos. Assim, como apontam Marinho-Araújo e Neves (2005),

Se por um lado, as práticas profissionais em Psicologia Escolar, ao longo dos últimos anos, têm dado maior ênfase a demandas mais coletivas e institucionalizadas, contextualizadas às exigências das práticas pedagógicas, por outro lado, cenário da formação do psicólogo escolar não tem fornecido o suporte necessário à sustentação dessas experiências (p. 70).

Destaca-se também que, dentro do atual contexto de formação da IES B, a obrigatoriedade do estágio em Psicologia Escolar, determinada pelo novo currículo do curso de graduação, perde grande parte da sua potencialidade, podendo na verdade afastar ainda mais os alunos da área.

De acordo com Senna e Almeida, (2005), a fragilidade da formação oferecida, acaba gerando um baixo nível de atratividade, dificultando uma escolha intencional e consciente, por parte do estudante, pela Psicologia Escolar, redundando em uma identidade profissional frágil, onde se destaca o despreparo para lidar com o contexto educacional e o desconhecimento acerca do papel e responsabilidades que PE deve assumir dentro da instituição. Isso resulta que, “muito comumente, o próprio profissional, insatisfeito e inseguro, acomoda-se às circunstâncias externas e isola-se dos problemas educacionais, não conseguindo, assim, assumir a função social de ator/agente de transformação do contexto sócio-escolar” (Senna & Almeida, 2005, pp. 211-212).

5.2.1.2 - Eixo temático atuação do psicólogo escolar na Educação Superior

Este eixo compreendeu a apresentação e discussão de três categorias temáticas, correspondentes às Tabelas 19 a 21, a seguir.

Tabela 19 – Categoria 03 – Aproximação a uma perspectiva de atuação de caráter institucional

Participantes	Verbalizações
CB	<p>“Dentro do nível superior, eu penso que essa função de coordenação pedagógica, etc é uma função que se aproxima muito das ações do psicólogo”</p> <p>“eu penso que o que eu fiz durante muitos anos, como coordenadora pedagógica aqui no departamento, acho que pode ser configurado como um esforço do trabalho do psicólogo escolar né, porque a gente faz trabalho com os calouros, né, é...agora mesmo nós fazemos recepção dos calouros no departamento, se apresenta a grade curricular, se fala do perfil, da profissão, até faz parceria com o conselho, o conselho já discute, já fala sobre o conselho de psicologia, desde o começo é... Centro Acadêmico, inclui, enfim, se faz assim, trabalha o manual, mostra os laboratórios, espaço físico, tem o dia que é o dia da apresentação da universidade, tem ainda dos reitores fazerem a palestra, apresentar a universidade, tem uma parte lúdica, de arte, interessante, danças, coral, apresentações, etc. teve uma época que nós fizemos a apresentação dos calouros, assim, junto com os veteranos, chamamos alunos de segundo período, eles acabaram, né, eles foram recepcionados no semestre anterior.</p>
PB1	<p>acho que seria uma atuação do psicólogo escolar pra aproximar um pouco mais os professores, intensificar ainda mais essa relação dos professores do mesmo período e proporcionar que eles façam mais atividades juntos visando a aprendizagem do aluno e informar esses professores que agora os alunos especiais estão chegando, informar que a inclusão não é só com esses alunos especiais, mas que precisa todos os alunos precisam ser vistos individualmente que às vezes isso tá..se perde um pouco, a gente precisa lembrar disso, né, porque a tendência é rotular...Olhando agora, assim, seria isso.</p>
PB2	<p>Olha, eu já..eu já me peguei pensando muito nisso e eu tenho uma dificuldade enorme pra responder essa pergunta (...)</p>
	<p>eu acho que um psicólogo escolar ali ele faria pouca coisa, sabe, eu digo que talvez eu mudaria essa resposta, porque eu tô dizendo isso baseada numa realidade das universidades privadas não é... é... talvez poderia ser feito alguma coisa em termos de relacionamento professor-aluno, relacionamento professor-coordenação, mas em termos de uma mudança significativa do cotidiano, eu acho que não.</p>
	<p>Em relação a alguns professores eu acho que daria sim pra fazer algum trabalho, talvez uma coisa mais integrada, em relação a uma reflexão com os alunos de qual é o papel deles dentro de uma universidade, que eles estão cada vez mais encarando aquilo lá como um colegião, sabe, eu vou lá estudo, tal; quer dizer, qual que é o meu papel aqui dentro... mas eu acho que nada muito além disso... não sei como seria numa universidade pública, né, talvez, acho que muito diferente.</p>

A *Categoria 03 – Aproximação a uma perspectiva de atuação de caráter institucional*, agrega as verbalizações referentes às possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior.

Inicialmente, destaca-se que as verbalizações de CB divergem das demais participantes, apresentando equívocos e sobreposições de papéis em relação a outros atores institucionais. Como se observa na fala de CB: “*Dentro do nível superior, eu penso que essa função de coordenação pedagógica, etc., é uma função que se aproxima muito das*

ações do psicólogo” (CB).

Como se observa nas falas de CB, há uma sobreposição entre os papéis do psicólogo escolar e o papel de um coordenador pedagógico, suscitando questionamentos quanto à clareza de CB em relação às próprias atribuições e também em relação à atuação do PE. Sublinha-se, ainda, que CB confere destaque, como provável atuação do PE no contexto da Educação Superior, a uma atividade que ocorre, no máximo, duas vezes ao ano, e que não possui, portanto, conexão direta com a melhoria do processo educacional.

Chama a atenção o fato de que essas indicações contrariam o perfil delineado pela participante na Categoria 02 (Tabela 19), onde se destacava a aproximação das competências elencadas por CB em relação àquelas defendidas pela literatura na área.

Dessa forma, para além da sobreposição observada em relação à atuação do PE e do coordenador pedagógico, entende-se que a atividade do psicólogo escolar junto ao processo de ambientação dos novos estudantes ao contexto da Educação Superior constitui-se em uma atividade legítima e necessária; entretanto, destaca-se que essa atuação, por si só, não sustenta a proposta de inclusão do profissional nesse espaço formativo, entendendo-se como necessário a sua articulação a outras ações, voltadas para os demais atores que participam da Educação Superior.

Quanto às verbalizações das participantes PB1 e PB2, as mesmas indicam uma aproximação das concepções contemporâneas acerca da atuação do PE, onde se observa o afastamento das atividades do PE de uma perspectiva curativa/adaptativa, cujo foco recairia sobre questões como o aluno-problema, as dificuldades de aprendizagem e a avaliação psicológica.

Dessa forma, as considerações de PB1 e PB2 indicam a necessidade de atividades coletivas e de caráter relacional, com a possibilidade do PE atuar junto aos professores, promovendo espaços de discussão que oportunizem a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das relações entre os atores institucionais: *“acho que seria uma atuação do psicólogo escolar pra aproximar um pouco mais os professores, intensificar ainda mais essa relação dos professores do mesmo período e proporcionar que eles façam mais atividades juntos visando a aprendizagem do aluno” (PB1) e “poderia ser feito alguma coisa em termos de relacionamento professor-aluno, relacionamento professor-coordenação” (PB2).*

Em relação à atuação junto aos alunos, destaca-se, entre as possibilidades apontadas, a vinculação do PE a processos de mudança institucional, exemplificados pela atividade de integração de alunos especiais ao contexto da Educação Superior:

informar esses professores que agora os alunos especiais estão chegando, informar que a inclusão não é só com esses alunos especiais, mas que precisa todos os alunos precisam ser vistos individualmente que às vezes isso tá... se perde um pouco, a gente precisa lembrar disso, né, porque a tendência é rotular (PB2).

Como assinala Mitjáns-Martinez (2005b), pensar numa instituição educacional inclusiva implica mudanças significativas nas concepções que hoje são dominantes, não somente em relação aos educadores, mas também em relação aos gestores, corpo administrativo e alunos.

Dessa forma, a atuação do PE junto ao processo de inclusão escolar caracteriza-se como uma possibilidade e também como desafio ao profissional, exigindo que o psicólogo escolar lide com suas próprias representações acerca da deficiência, analisando criticamente seus posicionamentos pessoais e também seus referenciais teórico-metodológicos, principalmente em relação às suas concepções sobre o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano.

Assim, impõe-se, primeiramente, a necessidade de discutir o próprio conceito de inclusão, desvinculando-o, como aponta PB1, da idéia de que a inclusão se refere unicamente a alunos portadores de necessidades especiais. Como aponta Mitjáns-Martínez (2005b), uma das principais barreiras ao processo de inclusão relaciona-se a uma compreensão do processo educativo como um processo padronizado, dirigido a um grupo de alunos predeterminados, considerando como problemas ou mesmo exceções, formas singularizadas de expressão por parte dos alunos.

Esta forma de conceber o processo educativo, dominante explícita ou implicitamente no contexto escolar, enxerga como exceção e/ou problema algo que é comum, normal: o ser diferente. Perceber o espaço escolar como um espaço caracterizado pelas diferenças, onde estas são aceitas como normais e enxergar o processo educativo como um processo altamente diferenciado, precisamente porque tem a ver com as diferenças dos sujeitos que nele participam, implica para muitos profissionais mudanças significativas na sua representação da escola e do processo de ensino aprendizagem, mudanças imprescindíveis para contribuir ao processo de inclusão escolar (Mitjáns-Martínez, 2005b, p. 99).

Entende-se que uma concepção de desenvolvimento humano baseada na perspectiva histórico-cultural possui grandes vantagens nesse contexto, indicando a necessidade de que sejam levadas em conta, no trabalho do PE, as complexas interações

que se estabelecem entre o indivíduo e o contexto sócio-histórico, por meio das mediações proporcionadas pela cultura e pelas relações interpessoais que os sujeitos estabelecem nos diversos contextos em que circulam.

Defende-se que essa forma de compreensão do processo de constituição da subjetividade supera também o desafio apontado por Anache (2005, 2007), de definir o que é “especial”. É preciso que o PE esteja atento às tendências de “enquadramento” dos alunos com necessidades especiais, comuns em uma perspectiva dicotômica de saúde-doença, na qual entende-se a “necessidade especial” apenas no aluno, desconsiderando aspectos da relação entre ele e as condições concretas de ensino-aprendizagem.

Em contraponto, a autora destaca a necessidade de que as respostas aos estudantes com necessidades especiais materializem-se não apenas no contexto da sala de aula, por meio de estratégias de ensino-aprendizagem e apoio pedagógico que atendam às especificidades dos estudantes, mas também por meio da oferta de um currículo apropriado, arranjos organizacionais que minimizem barreiras de acesso físico e também barreiras de acesso ao conhecimento, atentando também para possíveis limitações sócio-econômicas e para a interlocução com a própria sociedade (Anache, 2005, 2007).

Dessa forma, as possibilidades delineadas pelas participantes PB1 e PB2 aproximam-se de uma perspectiva de atuação de caráter institucional, mesmo que as participantes não pareçam ter clareza acerca da diversidade de possibilidades que abrem para o PE a partir do trabalho com atores institucionais como alunos, professores e coordenação de cursos como principais alvos da ação do profissional no contexto da Educação Superior.

Destaca-se, entretanto, que as fragilidades observadas em relação aos processos formativos no eixo de análise anterior, apontam que a viabilidade das atividades propostas acima depende diretamente de um processo de reorientação dos processos formativos do PE, tanto em termos da produção e apropriação de conhecimento quanto de sua articulação e aplicação ao campo específico das atuações práticas (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Merece, ainda, destaque, o grande descrédito que PB2 demonstra em relação à viabilidade da inserção do PE no contexto de IES privadas, considerando que a atuação do PE no contexto dessas instituições possui poucas chances de provocar mudanças efetivas ou suficientemente abrangentes, de forma duradoura:

eu acho que um psicólogo escolar ali ele faria pouca coisa, sabe, eu digo que talvez eu mudaria essa resposta, porque eu tô dizendo isso baseada numa

realidade das universidades privadas não é... é... talvez poderia ser feito alguma coisa em termos de relacionamento professor-aluno, relacionamento professor-coordenação, mas em termos de uma mudança significativa do cotidiano, eu acho que não (PB2).

Entende-se que, ao referir-se ao contexto das IES privadas, a indicação de PB2 está relacionada às estruturas de poder e às instâncias de decisão que muitas vezes caracterizam essas instituições, onde os professores são entendidos como prestadores de serviço e colocados à margem dos processos decisórios que envolvem até mesmo sua atividade pedagógica.

Dessa forma, os docentes são obrigados a pautarem-se por diretrizes estabelecidas em unidades mantenedoras “sede”, não raro, localizadas em contextos que em nada se assemelham àqueles onde estão instalados os cursos de formação. A formação adquire, assim, um caráter estandarizado, onde se observa, inclusive, a desvinculação da atividade pedagógica da atividade de avaliação da mesma, pois as provas, por exemplo, são elaboradas por um único professor, estabelecido na “matriz”, e enviadas às demais filiais.

Entende-se que essa realidade configura-se como uma dificuldade de vulto, que exigirá do PE desenvolver competências políticas e éticas, além de estratégias criativas que possibilitem a inserção do profissional nesses contextos. Destaca-se, ainda, que essas dificuldades se avultam quando se coloca em perspectiva os dados acerca das instituições que compõem a Educação Superior: atualmente, 89% das 2.281 IES são de caráter privado, o que representa um total de 2.032 instituições, enquanto os 11% que representam as instituições públicas perfazem um total de apenas 249 IES.

Tabela 20 – Categoria 04 - Características da atuação profissional

Participantes	Verbalizações
PB1	Conhecer muito mais de teorias da educação mesmo, saber dessas questões da educação e teorias de relacionais, mesmo, teorias sociais pra fazer essa relação das pessoas que estão trabalhando junto. (PB1)
	É... administrativamente, eu acredito que o psicólogo perde um pouco de essas questões da educação, da organização da educação, esses projetos, esses planos, né, então precisaria se inteirar mais disso pra poder ter uma ação mais ativa e mais responsável até.
	Também essas teorias, essas teorias da aprendizagem que a gente viu né, das tendências pedagógicas e as teorias das relações pessoais (PB1)
PB2	ah, eu acho uma pessoa é..flexível, pra poder seguir e interagir com as mais diferentes pessoas (...) uma pessoa que consiga traduzir as coisas, no seguinte sentido, são diferentes linguagens, diferentes formas de falar muitas vezes sobre as mesmas coisas, então, às vezes dá impressão que você tá falando coisa completamente diferente e tá falando da mesma... eu acho que a capacidade de integrar é um...conseguir com que aquele professor entenda o que o outro tá falando pra eu traduzir e aí integrar os dois pensamentos, as duas formas, num é?! Ah... uma

Participantes	Verbalizações
	tradução não só pros professores, mas pros alunos, num é, assim, conseguir falar com os alunos a linguagem, o que que os professores tão querendo, né, enfim, conseguir traduzir isso pros alunos também.
	Obviamente, ter clareza de todos os aspectos políticos, eu acho que isso é importante... não dá pra você ser um psicólogo escolar sem saber dessas coisas, porque senão você vai tá chovendo no molhado, e aí vai esbarrar em uma série de questões muito maiores. Acho que ter clareza do que é o limite da atuação dele, num é, saber o que exatamente um psicólogo escolar deve fazer naquela situação, o que compete a ele ou não. Eu acho que o que eu consigo pensar é isso. (PB2)

Em relação à *Categoria 04 – Características da atuação profissional*, observa-se que as indicações das participantes avançam em relação ao perfil delineado como orientador do curso de graduação (*Categoria 01*).

Apesar de ainda continuarem distantes do que se defende como sendo a especificidade de atuação do PE, conferindo, assim, uma identidade a esse profissional, as verbalizações apontam a necessidade de desenvolvimento de competências relacionais e comunicativas por parte do psicólogo escolar, além da importância de conhecimentos mais aprofundados em relação ao campo da educação, inclusive aqueles relacionados aos aspectos administrativos de uma instituição educacional.

Abordando as indicações de PB1, quanto ao domínio de conhecimentos relativos ao campo da Educação, remete-se aos comentários de Mitjáns-Martínez (2005b), acerca da necessidade de que o psicólogo domine conhecimentos básicos desse campo, apontando a importância desses para o estabelecimento de uma melhor comunicação com os demais atores do contexto educacional.

De acordo com a autora, essa fundamentação é essencial para que o PE possa atuar de maneira consciente e intencional frente os processos de implantação de políticas públicas relacionadas às instituições educativas, pois permite ao profissional mediar os processos de compreensão, aceitação e motivação dos atores institucionais para efetivar, de forma ativa e criativa, as mudanças necessárias (Mitjáns-Martínez, 2005b).

As participantes indicam também a necessidade de competências para uma atuação relacional, destacando a necessidade de estratégias interdisciplinares de comunicação, como forma de integrar os diversos atores do contexto educacional (Marinho-Araújo & Almeida, 2005a).

Quanto às competências pessoais, são destacadas a capacidade de auto-crítica do profissional, no sentido de avaliar continuamente sua atuação, determinando, assim, seus limites e suas possibilidades e afirmando seu comprometimento com as questões sociais e

políticas que permeiam o ambiente educacional, em especial o contexto da Educação Superior.

Como destacado no Capítulo II, a inserção do PE no contexto da Educação Superior deve ser feita mediante a assunção do compromisso social de trabalhar para que a Educação Superior não perca a sua função de formar cidadãos críticos e autônomos, conscientes do seu papel político dentro da sociedade.

Assim, sem negligenciar o papel de formação profissional e interdependência entre a Educação Superior e as demandas mercado, cabe ao psicólogo escolar chamar a atenção para a dimensão da reflexão e da ética como aspectos fundamentais no percurso formativo, oportunizando, no processo de construção das subjetividades desses indivíduos, a conscientização acerca das diversas contradições que perpassam as práticas acadêmico-científicas que permeiam o cenário da Educação Superior, apontando a necessidade de que os futuros profissionais desenvolvam o compromisso ético, político e social necessários uma atuação competente e responsável pelo seu papel na promoção de uma maior justiça social em nosso país (Dias Sobrinho, 2005).

Tabela 21 – Categoria 05 – Desafios e obstáculos

Participantes	Verbalizações
CB	aqui a professora xxxx há um tempo atrás ela fez estágio, ela possibilitou (...) (um aluno) veio, pesquisou aqui no departamento, conversou com vários professores, teve a oportunidade de trabalhar uma turma, uma ou duas turmas com professores, num é, quer dizer assim, e teve um impacto interessante, foi positivo que se deslumbrou a possibilidade de se trabalhar no nível superior. Até foi apresentada ao reitor, o reitor achou interessante, né, mas essas coisas, assim, elas são apresentadas mas até conseguir a operacionalização pra ela se tornar uma norma é um grande caminho a percorrer, né? (CB)
	Olha, foi bom a gente falar que esse campo profissional tá sendo conquistado. Ele não tá pronto. Eu acho que o psicólogo tem que mostrar ainda né, mostrar que ele faz a diferença numa instituição, onde ele estiver essa instituição é diferente, tem mais qualidade, pode ter mais integração, pode gerar mais envolvimento da comunidade como um todo, etc. né? Então, eu penso que quando o psicólogo consegue fazer isso, ele é desejado na instituição né, ele é desejado na instituição. (CB)
PB1	Olha, depois dessa conversa toda que tivemos aqui, acho que um dos aspectos que o psicólogo escolar pode atuar é incentivando pra aproximar mais desse projeto político pedagógico dos professores, dar a devida importância pra isso, até pra poder ajudar na prática dele (PB1)
PB2	Se você chegar no coordenador, no diretor de um curso de nível superior e perguntar se tem algum psicólogo escolar trabalhando ou se ele tem algum interesse na atuação de um psicólogo escolar, ele vai achar estranho sua pergunta, né, normalmente a gente escuta coisas do tipo, psicólogo escolar aqui dentro pra fazer o quê? (PB2)
	Sim, eu acho que ele é fundamental. Mas pra que ele possa ser aceito, pra que ele possa ser desejado pelas instituições de ensino superior, eu acho que a gente tem que fazer um trabalho dentro da própria psicologia, no sentido de, ter uma clareza maior do que é o psicólogo escolar, começar a informar isso pras pessoas, num é, a desempenhar um papel mais claro (PB2)

As indicações da *Categoria 05 – Desafios e obstáculos*, apontam, inicialmente, que já ocorreram experiências de atuação do psicólogo escolar no contexto da IES B, promovidas por meio de estágio curricular realizado junto ao próprio departamento de psicologia. Como aponta CB, o trabalho foi realizado apenas com professores, destacando-se o fato de que o trabalho de conclusão de curso do aluno em questão contou com a presença do reitor da instituição no momento de sua apresentação.

Entretanto, a indicação de CB quanto à dificuldade de operacionalização dessa iniciativa, de forma a torná-la uma política institucional, remete mais uma vez à indicação de Leite (2005), quanto à dificuldade de estabelecer mudanças no contexto das IES.

Observa-se, também, que PB2 e CB elaboram indicações relativas à responsabilidade do PE sobre a construção dos espaços institucionais necessários à sua inserção no contexto das IES: “*o psicólogo tem que mostrar ainda né, mostrar que ele faz a diferença numa instituição, onde ele estiver essa instituição é diferente, tem mais qualidade*” (CB) e “*normalmente a gente escuta coisas do tipo, psicólogo escolar aqui dentro pra fazer o quê?*” (PB2).

A participante CB chama a atenção para a importância de se registrar as mudanças ocorridas no contexto educacional devido à presença do psicólogo escolar, sendo que essas considerações remetem ao trabalho de Witter, (2002), onde a autora destaca a necessidade de que o PE possua sólidos conhecimentos no campo da metodologia científica, habilitando-o a elaborar registros e pesquisas que possibilitem, para além do registro formal, o aprimoramento das atividades desenvolvidas, por meio da articulação entre teoria e prática e dos processos reflexivos que a atividade científica propicia.

Apontando nesta direção, PB2 destaca a necessidade de se proceder a uma maior discussão com relação ao perfil e as possibilidades de atuação do PE entre os atores que compõem a Educação Superior e também entre os próprios psicólogos, já que a participante considera que essa é uma área de atuação pouco definida dentro da própria categoria profissional.

Finalmente, destacam-se as referências às atividades do PE junto aos professores, ressaltando-se a menção de PB1 ao processo reflexivo desencadeado pela participação na pesquisa: “*depois dessa conversa toda que tivemos aqui, acho que um dos aspectos que o psicólogo escolar pode atuar é incentivando pra aproximar mais desse projeto político pedagógico*” (PB2).

5.2.1.3 – *Transversalização das informações IES B*

A partir da análise e da discussão das categorias referentes às entrevistas realizadas com as participantes CB, PB1 e PB2, relacionadas ao contexto da IES B, procura-se realizar uma articulação transversal entre os eixos que orientaram a pesquisa, de forma a integrar a discussão.

As indicações das participantes permitiram o delineamento de um cenário institucional onde a Psicologia Escolar enfrenta uma série de problemas, pois, além do reduzido espaço no currículo do curso, a formação inicial demonstra também fragilidades como a indicação de professores não capacitados, a falta de especificidade dos conteúdos e dificuldade em estabelecer um perfil que confira uma identidade profissional para o PE.

A análise das categorias referentes ao Eixo temático 1- Formação do psicólogo escolar, aponta um cenário de formação muito aquém daquele que se deseja para o PE, destacando o despreparo docente, a fragmentação da disciplina, com a abordagem de várias concepções teóricas sem o devido aprofundamento, e a falta de especificidade dos conteúdos abordados, o que dificulta a mediação de um modelo de atuação aonde se faça presente a identidade do PE.

Quanto à atuação do profissional, as indicações apresentadas apontam equívocos e sobreposições das funções do psicólogo escolar dentro do contexto educacional, além de uma atuação pouco abrangente e carente de especificidade. Apesar disso, os níveis de atuação delineados abrangem vários atores institucionais, relacionando alunos, professores e coordenação de cursos como prováveis interlocutores a serem contemplados nas propostas de atuação do PE.

De forma semelhante à observação realizada em relação ao contexto da IES A, a fragilidade das indicações das participantes quanto às possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior relacionam-se à própria precariedade do contexto de formação. A dificuldade em definir quais ações poderiam ser desenvolvidas pelo PE na Educação Superior apresentar-se-ia como uma consequência das condições observadas no contexto da IES B, diante da dificuldade em definir o perfil profissional e caracterizar a formação do profissional no curso de graduação.

Com relação às indicações para a construção de uma proposta para a inserção do PE no contexto do ES, as participantes destacam que essa seria uma área de atuação pouco conhecida dentro da própria categoria profissional, apontando a necessidade de uma maior discussão acerca das possibilidades do PE no contexto da Educação Superior entre os próprios psicólogos escolares como forma de viabilizar a inserção do profissional nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo retoma os objetivos e as perguntas que nortearam o estudo, apresentando as reflexões possibilitadas a partir da análise e discussão das informações produzidas no curso da pesquisa, articulando, nesse percurso, os referenciais teóricos e metodológicos e os procedimentos definidos a partir dos mesmos, considerando contribuições e limitações do estudo.

A pesquisa coordenou a adoção do referencial teórico-epistemológico da Psicologia Histórico-cultural e da perspectiva metodológica da Epistemologia Qualitativa, (González Rey, 2005a; 2005b) para a construção e delineamento dos procedimentos da investigação, orientada a partir das seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são as concepções de coordenadores de cursos de psicologia e de professores de disciplinas ligadas à área da Psicologia Escolar acerca das possibilidades atuação do psicólogo escolar na Educação Superior?
- b) Considerando a falta de destaque observada na literatura em Psicologia Escolar com relação à identidade do profissional que atua nessa área, no que seria baseada a especificidade de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior?

Tais questões orientaram os objetivos da pesquisa. O primeiro objetivo visou investigar as concepções de coordenadores de cursos de graduação em Psicologia e de professores de disciplinas ligadas à Psicologia Escolar acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, o que foi viabilizado por meio da realização de uma entrevista semi-estruturada, de caráter individual, com cada uma das participantes da pesquisa.

Esse procedimento possibilitou a construção de respostas às duas questões de pesquisa que nortearam o estudo, permitindo, inicialmente, a apreensão das concepções das participantes acerca da atuação do psicólogo escolar na Educação Superior. A partir dessas concepções, foram destacadas as possíveis atividades a serem desenvolvidas pelo profissional nesse contexto, ponderando o quanto elas se relacionam ao que tem se definido como a identidade do psicólogo escolar.

Assim, as concepções das participantes do estudo:

- a) Apontam dificuldades em definir a especificidade de atuação do profissional, delineando uma identidade profissional que ainda demonstra fragilidades. Entretanto, as participantes ressaltam, predominantemente, um modelo de atuação profissional de cunho institucional, que privilegia o caráter preventivo das ações.

- b) Relacionam possibilidades de atuação aonde se destaca o aspecto prático, destacando-se a existência de contradições entre as concepções que orientam a atuação e as atividades práticas levadas a efeito pelo profissional.
- c) Elencam atividades que se coadunam com a literatura contemporânea sobre a área, como a atuação em equipes de trabalho, com foco na formação continuada de professores, a intervenção nos processos intersubjetivos, mediando o desenvolvimento das relações entre os atores institucionais, principalmente entre aqueles implicados diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como alunos e professores.
- d) Apesar de menos freqüente, apontam a possibilidade de participação e atuação do psicólogo escolar junto aos processos decisórios, tanto no âmbito dos cursos de graduação quanto em relação aos níveis de gestão da instituição.
- e) Indicam a possibilidade de que o PE atue junto aos processos de mudança institucional, com destaque para promoção da inclusão escolar, conscientizando os atores institucionais para as tendências de “enquadramento” dos alunos com necessidades especiais e advogando uma reestruturação institucional ampla no atendimento a esses alunos.
- f) Ressaltam a importância de uma atividade crítica e contextualizada por parte do profissional, destacando a necessidade de uma sólida formação teórica e conhecimentos relativos à especificidade do contexto de atuação.
- g) Indicam que, uma possível falta de interesse das IES pela atuação do PE, estaria relacionada à falta de conhecimento quanto às possibilidades de contribuição do PE nesse contexto.

Ao pesquisar as concepções das participantes acerca das possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior, procurou-se, também, formular uma reflexão mais apurada acerca dos processos formativos que preparam o profissional para a atuação nos contextos educativos.

Dessa forma, os eixos orientadores da investigação, além de representarem duas das dimensões mais estudadas na literatura, a formação e a atuação, ofereceram também a oportunidade de aumento da relevância da pesquisa, permitindo construir indicadores não apenas das possibilidades de atuação do PE na Educação Superior, mas também acerca da preparação oferecida pelos processos formativos para a atuação nesse contexto, apontando que há necessidade de mudanças nos cursos de graduação, de maneira a viabilizar essa proposta. Essas questões serão abordadas com maior aprofundamento, posteriormente, nas

considerações acerca do segundo objetivo da investigação.

A propósito da referência acima sobre os objetivos da pesquisa, entende-se, que os eixos temáticos, enquanto elementos presentes desde o processo de definição do roteiro de entrevista, viabilizaram a manutenção do foco do trabalho em relação aos objetivos iniciais da investigação, possibilitando a construção de informações e análises que os contemplassem.

Assim, em relação às concepções sobre a atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, entende-se que um primeiro e importante ponto a ser destacado é o de que todas as participantes indicaram como pertinente a proposta de inserção do PE no contexto da Educação Superior.

Ressalta-se que nenhuma das concepções apreendidas por meio da investigação indica que a presença do PE nesse contexto seja desnecessária ou dispensável; ao contrário, em vários momentos da pesquisa é possível perceber um interesse por essa proposta, materializado na identificação de várias possibilidades de ação, nas tentativas de delinear os conhecimentos e competências necessárias para a atuação nesse contexto, e no reconhecimento de que o PE é um profissional que pode intervir de forma relevante para a melhoria do contexto da Educação Superior.

Também é possível observar avanços em relação às concepções acerca da identidade e da atuação profissional, pois, mesmo existindo fragilidades nessas indicações, prepondera uma idéia de atuação que se distancia bastante das práticas adaptativas, indo na direção da consolidação de um modelo de atuação de caráter institucional e preventivo, identificando, inclusive, a necessidade de que o PE atue junto a níveis estratégicos da instituição.

Entende-se, a partir das informações construídas na pesquisa, que a Psicologia Escolar tem, cada vez mais, se aproximado da constituição de um modelo de atuação que garanta a especificidade da sua ação em diferentes níveis educacionais e tipos de instituições de ensino, com a eleição de atividades que competem ao psicólogo escolar, independentemente do contexto. Assim, a indicação de atividades como a atuação nos processos de formação de professores, no suporte aos alunos e também aos coordenadores de curso, ao serem referidas como apropriadas também no contexto da Educação Superior, oferecem ao profissional um “norte”, a partir do qual o PE pode ampliar, crítica e criativamente, as suas atividades, mantendo a sua especificidade em relação aos demais atores das instituições educacionais (Araújo, 2003; Guzzo, 2001; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b).

Como apontam Senna e Almeida (2005), esse momento de transição, que caracteriza a realidade econômica do mundo e do Brasil, exige que o psicólogo escolar assuma um lugar próprio: o lugar daquele que contribui para a melhoria das condições de desenvolvimento e de saúde humanos. Aos poucos, o reconhecimento desse lugar vai demandando do psicólogo escolar ações realmente ‘inovadoras’, competentes, fazendo com que a própria Psicologia Escolar seja recriada, ressignificada desde as suas bases teóricas, metodológicas e éticas (p. 224).

Passando ao segundo objetivo da pesquisa, onde se propôs a construção de indicadores para elaboração de propostas de atuação do psicólogo escolar na Educação Superior, os resultados indicaram, a princípio, a necessidade de uma maior discussão das possibilidades de ação do PE nesse contexto, como forma de definir a especificidade do PE que atue nesse nível educacional.

Dessa forma, defende-se mudanças nos processos formativos, no sentido de incluir essa temática entre as discussões abordadas durante a formação inicial do PE. Entende-se que o hábito de associar-se a Psicologia Escolar a locais de trabalho definidos, como a educação infantil, ensino fundamental e, com menos frequência, ao ensino médio, vem dificultando a emergência de novidades em relação às práticas e outros contextos de atuação.

É necessário que cursos de graduação contemplem os novos contextos que demandam a atuação do Psicólogo Escolar, passando a contemplar a perspectiva de produzir conhecimentos e consolidar práticas capazes de responder aos diversos contextos que, na atualidade, demandam uma atuação do psicólogo (Cruces, 2005; Neves, 2007).

A mudança nos processos formativos, envolve não apenas os alunos, futuros profissionais que serão responsáveis por consolidar esse campo de atuação, mas também os docentes acadêmicos, possibilitando mudanças de concepção e ampliação das atividades laborais para aqueles que já atuam na área, o que tende a contribuir também com a produção científica sobre o tema, estimulando a realização de pesquisas sobre as ações do PE nesse nível educacional.

A mudança na formação inicial proporciona, ainda, a oportunidade de conferir visibilidade à atuação do PE no próprio contexto da Educação Superior, já que ela abre espaço para o oferecimento de estágios curriculares também nesse contexto, atingindo, assim, vários atores institucionais.

Dessa forma, observa-se a necessidade de que os processos formativos incluam,

juntamente com a reflexão acerca das possibilidades de atuação do PE na Educação Superior, discussões sobre o desenvolvimento humano adulto, “pautadas no favorecimento à expressão de subjetividades e ao desenvolvimento profissional competente” (Marinho-Araújo, 2009, p. 183). Ressalta-se, também, a necessidade de uma maior ênfase em aspectos formativos sobre os quais a pesquisa aponta fragilidades, como falta de articulação entre teoria e prática, a dificuldade em definir a identidade do psicólogo escolar e a sua especificidade de atuação, as quais se reiteram na produção científica sobre a área.

Assim, a superação dessa realidade, onde se observa uma identidade frágil e dificuldades em separar as atividades do PE em relação a outros atores institucionais, depende do oferecimento, durante a formação inicial, de uma fundamentação teórico-prática que respalde a atuação em Psicologia Escolar, a partir de um eixo teórico-epistemológico claro, orientando a formação a partir de um perfil profissional consistente, onde se faça presente a identidade do PE, sua especificidade de atuação, e que garanta o desenvolvimento de competências não só teóricas, mas também pessoais e éticas, formando um perfil profissional mais crítico e comprometido com as questões sociais (Araújo, 2003; Marinho-Araújo, 2007; Marinho-Araújo & Almeida, 2005a, 2005b)

Diante dessa defesa de mudanças nos processos formativos, entende-se que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCNGP), (CNE/CES, 2004), constituem-se em um avanço para a formação inicial, e também uma oportunidade para a construção das mudanças que se defende para a Psicologia Escolar de maneira geral e também para a ampliação da atuação do PE para o contexto da Educação Superior.

A instituição das DCNGP contribuem para o desenvolvimento de um perfil profissional crítico, onde se destacam a dimensão da pesquisa e a articulação entre teoria e prática, relacionando também o seu compromisso com a sociedade, propondo a vinculação da formação do psicólogo com o seu contexto sócio-histórico-cultural.

De acordo com Marinho-Araújo (2007),

as Diretrizes Curriculares apresentam possibilidades para novos cenários de interlocução, que visem congregar profissionais, instituições formadoras, sistemas educacionais em uma formação dinâmica e atualizada, contextualizada pelas diferentes demandas sociopolíticas e favorecida por uma prática reflexiva constantemente alimentada pela produção científica na área (p.33).

A efetivação do texto das Diretrizes Curriculares representa a possibilidade de mediar aos futuros profissionais uma compreensão da Psicologia como uma ciência historicamente construída, onde coexistem, em estreita relação, as dimensões da atuação e

da produção de conhecimentos. Destaca-se, também, o avanço do texto em relação à subjetividade humana, compreendida como fenômeno constituído pelas influências e inter-relações que o homem estabelece com seu contexto sócio-histórico e com as determinações sócio-políticas que o perpassam. As DCNGP representam, ainda, a possibilidade de coordenar, à preparação para o exercício profissional, a preparação para o exercício da cidadania, da ética, representando uma aproximação do compromisso político e social que se defende para a atuação do psicólogo escolar.

Destaca-se a oportunidade de melhoria da formação inicial representada pela definição de ênfases curriculares, as quais não devem ser entendidas ou camufladas como especializações dentro da graduação. Os desenhos curriculares devem oportunizar, a partir de um núcleo comum, o aprofundamento de vários temas importantes para a atuação do PE, como o relacionamento interpessoal nos contextos profissionais; desenvolvimento adulto; a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em contextos educativos diversos; a atuação de caráter institucional, coletivo e relacional em Psicologia Escolar; desenvolvimento de competências; empreendedorismo e processo de gestão, etc. (Marinho-Araújo, 2007).

Além da formação sólida no nível da graduação, considera-se que a inserção do PE na Educação Superior indica a necessidade da formação em nível de pós-graduação, haja vista o entendimento de que a complexidade dos temas relacionados à Educação Superior, as contradições presentes nesse contexto, as relações de poder e os desafios teórico-práticos a serem enfrentados pelo profissional indicam a necessidade de uma preparação mais específica e verticalizada no campo da Psicologia Escolar.

A defesa da formação continuada também oferece ferramentas para que o PE lide com a impossibilidade de atender a todas as demandas que existem dentro do contexto de uma IES, oferecendo ferramentas para uma análise crítica das situações e do contexto, focalizando níveis organizacionais ou ações específicas que ofereçam um maior potencial de transformação, assumindo os devidos cuidados para que sua ação continue baseada em uma orientação coletiva e institucional.

Destaca-se que, além de cumprir os objetivos e responder às perguntas de pesquisa, o estudo também produziu outras contribuições relacionadas à atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, que passam a ser abordadas a seguir.

Primeiramente, destaca-se a defesa de uma perspectiva de atuação diferente da que atualmente se observa na literatura acerca das ações do PE na Educação Superior, baseada em intervenções abrangentes, de caráter institucional e coletivo, propondo ainda a

inserção ativa do PE entre os atores institucionais, participando do dia-a-dia das instituições.

Ressalta-se, também, a defesa de que o trabalho do PE na Educação Superior deve ter como uma das suas principais metas, a efetivação do compromisso social desse nível educativo na promoção de uma sociedade mais justa, por meio da formação de cidadãos críticos e autônomos, conscientes do seu papel político dentro da sociedade.

Conforme destaca Marinho-Araújo (2009), considera-se que as possibilidades de atuação do PE no contexto da Educação Superior podem envolver inúmeras atividades, destacando-se três grandes dimensões, relacionadas abaixo.

Primeiramente, destaca-se a atuação do PE junto às diversas instâncias de gestão que ocorrem nas IES, participando de processos como da revisão e elaboração de documentos de caráter pedagógico e/ou que influenciem diretamente essa atividade, como é o caso dos projetos pedagógicos da instituição, dos projetos pedagógicos dos cursos e do próprio plano de desenvolvimento institucional (PDI); possibilidade de contribuir com a implementação das políticas públicas definidas no âmbito das administrações municipais, estaduais e federais que impliquem algum tipo de inovação nas IES, a exemplo da atuação nos processos de inclusão escolar (Marinho-Araújo, 2009).

Relaciona-se, também, a possibilidade de atuação em projetos que envolvam a articulação entre IES e sociedade, como campanhas e projetos que reafirmem o compromisso da instituição com o contexto social em que ela se insere, além de possibilidades de ação voltadas para os atores institucionais, como a ambientação de novos docentes e funcionários do corpo técnico-administrativo e participação e/ou coordenação de programas de formação continuada (Marinho-Araújo, 2009).

No âmbito específico do funcionamento dos cursos, observa-se a possibilidade de que o PE contribua para o aprimoramento dos processos avaliativos, tanto em sua vertente educacional, quanto em sua vertente institucional, participando e contribuindo, por exemplo, com comissões de avaliação mantidas pelas próprias IES (Leite, 2005; Dias Sobrinho, 2003).

O PE também poderia colaborar na análise de diretrizes e parâmetros curriculares orientam o trabalho pedagógico nos diferentes cursos, com destaque para o trabalho junto a coordenadores de curso e professores, acerca das concepções de ensino-aprendizagem, oferecendo suporte à definição dos indicadores e objetivos que devem nortear os processos formativos, nas diferentes áreas do conhecimento (Marinho-Araújo, 2009).

Ressalta-se, ainda, a possibilidade de atuação no acompanhamento dos processos

que envolvem a consolidação do perfil profissional dos estudantes, oportunizando, aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, “discussões acerca do desenvolvimento adulto e, para além do treino de habilidades ou capacidades específicas, uma construção relacional de competências, intencionalmente buscadas no percurso da formação profissional” (Marinho-Araújo, 2009, p. 188).

Dessa forma, ganham destaque as atividades de pesquisa relacionadas à caracterização da população estudantil e estratégias para a apreensão das mudanças em relação às competências profissionais e pessoais ocorridas na trajetória de formação (Marinho-Araújo, 2009).

A pesquisa também teve desdobramentos inesperados, contribuindo para a própria divulgação dessas propostas de atividades, já que entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa se converteram em momento de discussão da proposta de que o PE atue na Educação Superior, mobilizando as profissionais a refletirem sobre a inserção do psicólogo escolar nesse contexto, observando-se que algumas participantes nunca haviam considerado essa possibilidade.

O estudo ainda indica que as participantes possuem concepções diferentes acerca das possibilidades de inserção do PE no contexto das IES públicas e privadas. De acordo com as participantes, a presença do PE traria poucas mudanças às instituições particulares, enquanto que as IES públicas foram representadas como espaço onde se observaria uma maior abertura ao psicólogo escolar. Entretanto, entende-se que inserção do profissional no contexto da Educação Superior, assim como a amplitude e a relevância das ações a serem desenvolvidas pelo PE, não estão necessariamente relacionadas ao caráter público ou privado das instituições, como indicam as participantes.

Entende-se que a inserção do PE no contexto da Educação Superior, assim como a amplitude das atividades a serem desenvolvidas por esse profissional, está relacionada a aspectos administrativos que favoreçam a ocorrência de processos de mudança. De acordo com Thurler, (2001), os contextos mais propensos a mudanças possuem algumas características distintivas, relacionadas abaixo:

- a) organização flexível e negociável, recomposta em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas;
- b) colegiatura e cooperação, trocas sobre os problemas profissionais, empreendimentos comuns;
- c) os professores imaginam sua profissão como estando voltada para a resolução de problemas e para a prática pensada;

- d) o projeto é o resultado de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipe adere aos objetivos aos conteúdos, à estratégia de aplicação;
- e) existe liderança cooperativa e a prática de uma autoridade negociada. O papel e a função do coordenador inscrevem-se nesse modo de exercício de poder;
- e) eles se reconhecem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade. Existe a obrigação de competências, prestam-se contas a seus pares (p.11).

Entretanto, é importante ressaltar que a não existência de condições favoráveis no contexto das IES não deve se configurar em uma justificativa para a manutenção do PE à margem da atuação nesse nível educacional, sendo antes um convite ao desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e coletivas para a superação dessa situação (Marinho-Araújo, 2007).

Assim como produziu contribuições, também se observa que a pesquisa possui limitações, algumas inerentes ao seu delineamento e outras que apenas poderão ser supridas com a realização de novas pesquisas, com o intuito de aprofundar os resultados conseguidos a partir do presente trabalho.

Dessa forma, como principais limitações, aponta-se a dificuldade de acesso ao contexto das IES, materializado na impossibilidade de abranger todos os contextos inicialmente definidos para a realização do estudo, já que apenas duas das quatro IES que oferecem o Curso de Psicologia na cidade de Goiânia aceitaram participar do estudo. Em relação às IES participantes, destaca-se a dificuldade de acesso a documentos que deveriam ter caráter público, como o PDI das instituições.

Destaca-se, também como uma das limitações da pesquisa, o fato de ter sido possível apenas a realização de uma entrevista com as participantes, o que dificultou o aprofundamento de questões que se mostraram nebulosas ou mesmo possibilidades de uma maior contribuição aos objetivos do estudo, que só se fizeram claras durante o período de análise das informações.

Essa limitação indica a possibilidade de outras estratégias de pesquisa como a proposta de discussão em grupos, realização de vários encontros com os participantes, diminuindo a sua duração, exploração de instrumentos abertos, etc. Ainda com relação à entrevista, entende-se que futuras pesquisas poderão estabelecer um melhor direcionamento do roteiro de entrevista, aprofundando as questões relacionadas às possibilidades de atuação do profissional, as competências para o exercício dessas atividades e maiores contribuições em relação às indicações para inserção do profissional

na Educação Superior.

A propósito da referência a sugestões para pesquisas futuras, conforme destacado na primeira parte do trabalho, ainda existem poucos trabalhos sobre esse tema, sendo esperado que a presente pesquisa incentive também novas investigações na área, envolvendo profissionais e instituições de outros estados nesse processo, utilizando-se inclusive de subsídios de agências de fomento, órgãos de classe e associações de Psicologia Escolar vinculadas aos grupos de pesquisa das universidades para a concretização desse intento.

Indicam-se, ainda, várias questões que podem nortear pesquisas futuras, como a caracterização dos alunos ingressantes/concluintes, procurando indicadores que remetam às causas da evasão, estilos de aprendizagem, vinculação a atividades de pesquisa e extensão, etc.; relação entre os indicadores sócio-demográficos e o sucesso dos estudantes; contribuições da formação ao perfil profissional; perfil docente e atualização de competências pedagógicas; formas de apropriação do conceito de competências no currículo dos cursos de graduação; estratégias para o desenvolvimento de mapeamentos institucionais (Araújo, 2003), no contexto da Educação Superior; processos de mudança institucional, como a implantação de políticas; etc.

Caminhado para a conclusão do estudo, reitera-se que a proposta de inserção do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior não se faz com a intenção de menosprezar o trabalho de outros profissionais, pois considera-se incoerente a idéia de que apenas um profissional irá resolver as questões com que tem se deparado a Educação Superior durante décadas.

Assim, ao se propor a atuação do psicólogo escolar no contexto da Educação Superior, não se reivindica a idéia de originalidade ou inovação, cumprindo sim o papel de alertar para a reduzida discussão em relação a um contexto que, por caracterizar-se como educativo, configura-se por excelência, como campo de atuação do psicólogo escolar.

Dessa forma, a guisa de conclusão da pesquisa, defende-se de forma veemente o posicionamento de que o PE pode e deve se comprometer com o desafio de promover mudanças e melhorias no cenário da Educação Superior brasileira, entendendo que o PE possui amplas possibilidades de contribuir para uma compreensão menos fragmentada e simplista em relação às mudanças que as transformações sociais têm acarretado às instituições e aos sistemas educativos.

Pautada pelo imperativo ético de proceder de acordo com as expectativas mais amplas da sociedade, ao invés de atender aos interesses de grupos específicos, a atuação do

PE no contexto da Educação Superior configura-se como um alerta às ameaças representadas pelos valores imediatistas do mercado, fortalecendo o compromisso desse nível educacional com a concretização dos valores acadêmicos de desenvolvimento da ciência, formação dos cidadãos e transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Almeida, S. F. C. (2002). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 77-90). Campinas, SP: Alínea.
- Almeida, S. F. C. (Ed.). (2003a). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas (SP): Alínea.
- Almeida, S. F. C. (2003b). O psicólogo escolar e os impasses da educação: Implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. Em Z. A. P. D. Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 43-58). Campinas (SP): Alínea.
- Amaral, N. C. (2008). Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as Ifes – de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. Em Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira & M. Morosini (Orgs.), *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Anache, A. A. (2005). O psicólogo nas redes de serviços da educação especial: desafios em face da inclusão In A. Mitjáns Martínez (Ed.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico Crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.

- Baptista, M. N., Amadio, A., Rodrigues, E. C., Santos, K. M., & Palludetti, S. A. T. (2004). Avaliação dos hábitos, conhecimentos e expectativas de alunos de um Curso de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 207-217.
- Barclay, J.-R., & Wu, W.-t. (1986). The development of school psychological services in Taiwan. *Journal of School Psychology*, 24(1), 1-7.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 17-27.
- Blanck, G. (2003). Prefácio. Em L. S. Vygotsky, *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Boarini, M. L., & Yamamoto, O. H. (2004). Higienismo e Eugenia: discursos que não envelhecem. *Psicologia Revista*, 13(1), 59-72.
- Brasil (1891a). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24/12/1891.
- Brasil (1891b). Decreto 1.232-G, de 2/01/1891.
- Brasil (1891c). Decreto 1.232-H, de 2/01/1891.
- Brasil (1901). Decreto 3.891, de 01/01/1901.
- Brasil (1911). Decreto 8.659, de 05/04/1911.
- Brasil (1915). Decreto 11.530, de 18/03/1915.
- Brasil (1925). Decreto 16.782-A, de 13/01/1925.
- Brasil (1925). Decreto 16.782-A, de 13/01/1925.
- Brasil (1931a). Decreto 19.850, de 11/04/1931.
- Brasil (1931b). Decreto 19.851, de 11/04/1931.
- Brasil (1931c). Decreto 19.852, de 11/04/1931.
- Brasil (1961). Decreto 4.024, de 20/12/. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Brasil (1962). Lei 4.119, de 27/08/1962, *institui a profissão de psicólogo e as suas atribuições*.
- Brasil (1967). Decreto nº 62.024, de 29/12/1967.

- Brasil (1968a). Decreto 5.540, de 28/11/1968.
- Brasil (1968b). Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968.
- Brasil (1993). Lei 8.742, de 07/12/1993.
- Brasil (1996a). Decreto 9.394, de 20/12/1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Brasil. Ministério da Saúde – Conselho Nacional de Saúde. (1996b). *Resolução 196*, de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.
- Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação Superior. (1997). *Parecer CNE/CES 776, orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*
- Brasil (2001). Lei 10.172, de 09/01/2001.
- Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2002). *Resolução CNE/CP 01*, de 18/02/2002, do Conselho Nacional de Educação.
- Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004). *Parecer CNE/CES 62*, de 19/02/2004, *fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*.
- Brasil, 2004. Lei nº 10.861, de 14/04/2004.
- Brasil. (2005a). Lei 11.096, de 13/01/2005.
- Brasil. (2005b). Decreto 5.622, de 19/12/2005.
- Brasil (2006a). Decreto 5.773, de 09/05/2006.
- Brasil (2006b). Decreto 5.786, de 24/05/2006.
- Brasil (2007). Decreto 6.096, de 24/04/2007.
- Brasil (2007). Decreto 6.096, de 24/04/2007.
- Buboltz, W. C. J., Miller, M., & Williams, D. J. (1999). Content Analysis of Research in the Journal of Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 496-503.
- Cabral, A. P., & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e*

Educacional, 9(2), 17-27.

- Campos, H. R. (Ed.). (2007). *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas (SP): Alínea.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O Psicólogo na Escola: Avaliação da Formação à Luz das Demandas de Mercado. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas (SP): Alínea.
- Campos, K. C. L., & Largura, W. A. N. (2000). Criatividade na formação de psicólogos: percepção de alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4(2), 11-19.
- Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Educação Superior? *Educar*, 28, 125-140.
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2000). As políticas de diversificação e diferenciação da Educação Superior no Brasil: Alterações no sistema e nas universidades públicas. Em V. Sguissardi (Org.), *Educação Superior: velhos e novos desafios* (pp. 63-82). São Paulo: Xamã.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2000). Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *XX Reunião da ANPEd, Caxambu, 2000*. Consultado em 05/01/2009. Disponível em <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0527T.PDF>.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade* 22(75), 67-83.
- Chaves, V. L. J., Lima, R. N., & Medeiros, L. M. (2008). Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. Em J. F. Oliveira, M. Bittar & M. Morosini (Orgs.), *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasileira: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. Em M. E. M. Meira & M. A. M.

- Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Costa, A. S., & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo Escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos Sobre Educação* 5(1), 05-12.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: Nossa História e Nossa Realidade. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas (SP): Alínea.
- Cruces, A. V. V., & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Cunha, L. A. (2007a). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cunha, L. A. (2007b). *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cunha, L. A. (2007c). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Del Prette, Z. A. P. (Org.). (2001). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas (SP): Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. (2002). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Orgs.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, 25(88), 703-725.
- Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13(1), 193-207.
- Ding, Y., Kuo, Y.-L., & Van Dyke, D. C. (2008). School Psychology in China (PRC), Hong Kong and Taiwan: A Cross-Regional Perspective (Vol. 29, pp. 529-548).
- Dole, A. A. (1981). College psychology as a subspecialization. *Professional Psychology - Research & Practice*, 12(3), 294-301.
- Dusi, M. L. H. M., Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2005). Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 29 (1), 37-46.
- Ezeilo, B. N. (1992). The International School Psychology Survey: Implications for Africa *School Psychology International*, 13(2), 155-161.
- Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26 (5), 525-544.
- Fávero, M. L. A. (2001). Da cátedra universitária ao departamento: questões para um debate. In V. Sguissardi & J. R. Silva Júnior (Eds.), *Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã.
- Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educação em revista*, 28, pp. 17-36
- Freitas, M. T. A (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116 (2), 20-39.
- Franco, M. E. D. P., & Longhi, S. M. (2008). A Universidade Comunitária: forças e fragilidades. Em M. Bittar, J. F. Oliveira & M. C. Morosini (Orgs.), *Educação Superior no Brasil –10 Anos Pós-LDB*. Brasília: INEP.
- Gadotti, M. (2006). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Gindis, B. (1991). Professional School Psychology in the Soviet Union: Current Status, Problems, and Perspectives. *SO - School Psychology Quarterly Fall* 6(3), 186-199.
- Giolo, J. (2006). O PNE e a expansão da Educação Superior brasileira. In *Coleção Educação Superior em Debate: Universidade e Compromisso Social* (Vol. v. 4, pp.

- 19-52). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- González-Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González-Rey, F. (2005b). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Guzzo, R. S. L., Almeida, L.S., Wechsler, S.M. (Eds.). (2001). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua de língua espanhola e portuguesa*. Campinas (SP): Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (Ed.). (2002a). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas (SP): Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2002b). Novo paradigma para a formação e atuação do Psicólogo Escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 131-144). Campinas (SP): Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003a). Educação para a Liberdade, Psicologia da Libertação e Psicologia Escolar: uma Práxis para a Liberdade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas (SP): Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003b). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. D. Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras* (pp. 25-42). Campinas (SP): Alínea.
- Hagin, R. A. (1991). School Psychology Services Around the World. *PsycCRITIQUES*, 36(7), 603-604.
- Hey, A. P., & Catani, A. M. (2007). A Educação Superior e as tendências das políticas de ampliação do acesso. *Atos de pesquisa em Educação*, 2(3), 414-429.
- Iaroshevski, M. G., & Gurguenidze, G. S. (1991). Epílogo. In L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras Escogidas* (Vol. 1, pp. 451-478). Madrid: Visor.
- IBGE. (2006). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Consultado em: 20/06/2008. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhorendimento/pnad2006/default/shtm>.

- INEP. (2000). *Evolução do ensino superior: 1980-1998 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: INEP.
- INEP. (2004). *Resultados e Tendências da Educação Superior: Região Centro-Oeste*. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INEP. (2007). *SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- INEP. (2009). *Censo da Educação Superior: sinopse estatística 2007*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 10/02/2009.
- Jacó-Vilela, A. M. (1999). Formação do Psicólogo: um pouco de história. *Interações* 4(8), 79-91.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., et al. (2004). The International School Psychology Survey: Development and Data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England (Vol. 25, pp. 259-286).
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Skokut, M., Mohammad Adnan, A., Kanjaradze, A., Forster, J., et al. (2008b). The International School Psychology Survey: Data from Georgia, Switzerland and the United Arab Emirates. *29*(1), 5-28.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Yuen, M., Lam, S.-F., Thurm, J.-M., Klueva, N., et al. (2006). The International School Psychology Survey: Data from Australia, China, Germany, Italy and Russia (Vol. 27, pp. 5-32).
- Jimerson, S. R., Skokut, M., Cardenas, S., Malone, H., & Stewart, K. (2008a). Where in the World is School Psychology?: Examining Evidence of School Psychology Around the Globe. *School Psychology International*, *29*(2), 131-144.
- Kaplan, M. S., & Schnur, M. (1985). School Psychology in Israel (Vol. 6, pp. 95-100).
- Lacerda, F. J., & Guzzo, R. S. L. (2005). Prevenção primária: análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. *Interação em Psicologia* 9(2), 239-249.
- Lam, S.-F., & Yuen, M. (2004). Continuing Professional Development in School Psychology: Perspective from Hong Kong (Vol. 25, pp. 480-494).

- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Leite, D. (2005). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Leontiev, A. N. (2004). Apêndice In L. S. Vygotsky (Ed.), *Teoria e Método em Psicologia* (pp. 425-470). São Paulo: Martins Fontes.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da Mente*. São Paulo: Ícone.
- Maluf, M. R. (2003a). Psicologia Escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas (SP): Alínea.
- Marcondes, D. (2006). *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 25(2), 73-85.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. Em S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e Competências na Formação e na atuação profissional* (pp. 59-82). Campinas (SP): Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005a). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005b). Psicologia Escolar: Recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.

- 243-259). Campinas (SP): Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Formação inicial em Psicologia Escolar. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas*. Campinas Alínea.
- Massimi, M. (2006). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do Século XIX. Em A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs.), *História da Psicologia: Rumos e Percursos* (pp. 159-169). Rio de Janeiro Nau Editora.
- Mitjás Martínez, A. (2003). O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: Áreas de Atuação e Desafios para a Formação. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas (SP): Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (Ed.). (2005a). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas (SP): Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2005b). Inclusão Escolar: Desafios para o psicólogo. Em A. Mitjás Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas (SP): Alínea.
- Mitjás Martínez, A. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 109-134). Campinas (SP): Alínea.
- Morosini, M. C. (2001a). Avaliação institucional e onipresença do Estado - o debate em periódicos científicos nacionais, 1968-1995. Em V. Sguissardi & J. R. S. Jr. (Orgs.), *Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã.
- Morosini, M. C. (2001b). *A Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Morosini, M. C. (2005). Ensino Superior no Brasil. Em M. Stephanou & M. H. C. Bastos (Orgs.), *História e memórias da educação no Brasil* (Vol. III). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Morosini, M. C. (2006). Internacionalização da Educação Superior: um modelo em construção? Em *Coleção Educação Superior em Debate: Modelos Institucionais de*

- Educação Superior* (Vol. v. 7, pp. 93-118). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11.
- Neves, M. M. J. N. (2007). Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas*. Campinas (SP): Alínea.
- Novaes, M. H. (2001). Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 61-74). Campinas (SP): Alínea.
- Novaes, M. H. (2003). Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e na atuação profissional* (pp. 127-134). Campinas (SP): Alínea.
- Oakland, T. D. (2003). International School Psychology: Psychology's Worldwide Portal to Children and Youth. *American Psychologist*, 58(11), 985-992.
- Oakland, T. D. & Sternberg, A. (2001). Psicologia Escolar: Uma visão internacional. Em R. S. L. Guzzo, L.S. Almeida e S.M. Wechsler (Orgs.). *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua de língua espanhola e portuguesa*. Campinas (SP): Alínea.
- Oliveira, J. F., Catani, A. M., Hey, A. P., & Azevedo, M. L. N. (2008). Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. Em J. F. Oliveira, M. Bittar & M. Morosini (Orgs.), *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasileira: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Oliveira, K. L., Cantalice, L. M., Joly, M. C. R. A., & Santos, A. A. A. (2006). Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 283-292.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Avaliação da aprendizagem na Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 37-46.

- Oliven, A. C. (2002). Histórico da Educação Superior no Brasil. Em M. S. A. Soares (Org.), *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Paananen, N., & Janzen, H. L. (1980). Survey of Canadian school psychology training programs. *Canadian Psychology*, 21(1), 14-16.
- Patto, M. H. S. (2004). Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. *Mnemosine*, 1(0), 203-225.
- Pitta, K. B., Santos, L. A. D., Escher, C. A., & Bariani, I. C. D. (2000). Estilos cognitivos de estudantes de psicologia: impacto da experiência em iniciação científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4(2), 41-49.
- Psalti, A. (2007). Training Greek Teachers in Cultural Awareness: A Pilot Teacher-Training Programme - Implications for the Practice of School Psychology. *School Psychology International*, 28(2), 148-162.
- Raviv, A. (1984). School Psychology in Israel. *Journal of School Psychology*, 22(4), 323-333.
- Sandoval, J., & Love, J. A. (1977). School psychology in higher education: The college psychologist. *Professional Psychology - Research & Practice*, 8(3), 328-339.
- Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do Psicólogo Escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal. Em A. Mitjans Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alínea.
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(1), 27-35.
- Sguissardi, V. (2000a). O desafio da Educação Superior no Brasil: Quais são as perspectivas? . Em V. Sguissardi (Org.), *Educação Superior: velhos e novos desafios* (pp. 9-46). São Paulo: Xamã.
- Sguissardi, V. (2000b). Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de Educação Superior no final do século. Em V. Sguissardi (Org.), *Educação Superior: velhos e novos desafios* (pp. 47-62). São Paulo: Xamã.
- Sguissardi, V. (2000c). O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e

- posições [Versão Eletrônica]. *Anped*. Consultado em 13/01/2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF>.
- Sguissardi, V. (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, 26(90), 191-222.
- Sguissardi, V. (2006a). Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? Em *Coleção Educação Superior em Debate: Modelos Institucionais de Educação Superior* (Vol. v. 7, pp. 67-92). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Sguissardi, V. (2006b). Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação e Sociedade*, 97(26), 1021-1056.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio do privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, 29(105), 991-1022.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 261-268.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas (SP): Alínea & EDUFU.
- Souza, M. P. R. (2007). Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 149-162). Campinas (SP): Alínea.
- Stewart, K. (2009). It is a Small World After All: Advancing the Science of School Psychology Worldwide. *The School Psychologist - APA*, 63(1), 37-42.
- Tanamachi, H. d. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1997). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Teixeira, A. S. (2005). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução*

- até 1969. (Vol. 10). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Thielking, M., Moore, S., & Jimerson, S. R. (2006). Supervision and Satisfaction Among School Psychologists: An Empirical Study of Professionals in Victoria, Australia. *School Psychology International*, 27(4), 405-414.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Trombetta, C., Alessandri, G., & Coyne, J. (2008). Italian School Psychology as Perceived by Italian School Psychologists: The Results of a National Survey. *School Psychology International*, 29(3), 267-285.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO (1998) *Higher Education in the 21st Century: Vision and action*. Final Report of the World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO & IBE. (1948). *Publication N° 105* - Paper presented at the XIth International Conference on Public Education - School Psychologists. Consultado em 30/09/2008, disponível em www.unesco.org.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodriguez, S. N., J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas acadêmicas e estratégias de aprendizagem em alunos universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 31-40.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1.º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195-202.
- Veer, R. & Valsiner, J. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Obras Escogidas* (Vol. 1). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. 3). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001a). *Obras Escogidas* (Vol. 2). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003a). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (2003b). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Wall, W. D. (Ed.). (1956). *Psychological Services for Schools*. New York: New York University Press for UNESCO Institute for Education.
- Wechsler, S. M. (Ed.). (2001a). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (2ª ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Wechsler, S. M. (2001b). Padrões e práticas das associações internacionais em Psicologia Escolar. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas (SP): Alínea.
- Witter, G. P. (1996). Avaliação da produção científica sobre leitura na universidade (1989/1994). *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 31-37.
- Witter, G. P. (2002). Psicólogo Escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas (SP): Alínea.
- Wnek, A. C., Klein, G., & Bracken, B. A. (2008). Professional Development Issues for School Psychologists: What's Hot, What's Not in the United States. *School Psychology International*, 29(2), 145-160.
- World Bank. (1994). *Higher Education: The lessons of experience*. Washington, D.C.: World Bank.

ANEXOS

Anexo A – Questionário de caracterização dos participantes - coordenador



IP – Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Caro(a) Coordenador(a):

O questionário que você está sendo solicitado a responder visa à caracterização dos participantes da pesquisa intitulada “A atuação do psicólogo escolar na Educação Superior”, que procura conhecer as concepções de profissionais envolvidos na Educação Superior acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar nestes contextos.

Gostaríamos de lembrar que as informações serão tratadas globalmente e seu anonimato e da instituição estarão totalmente preservados.

Agradecemos desde já a sua participação.

Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Instituição: _____

Cargo: _____ Tempo : _____

Carga horária semanal: _____

Professor da(s) disciplinas: _____

Graduação em Psicologia

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____ () Pública () Particular

Possui graduação em alguma área além da psicologia?

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Especialização (360hs ou mais) –

área/curso: _____

Instituição: () Pública () Privada Ano de conclusão/previsão: _____

Mestrado – área/curso: _____

Instituição: () Pública () Privada Ano de conclusão/previsão: _____

Doutorado – área/curso: _____

Instituição: () Pública () Privada Ano de conclusão/previsão: _____

Anexo B – Questionário de caracterização dos participantes - professor



IP – Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Caro(a) Professor(a):

O questionário que você está sendo solicitado a responder visa à caracterização dos participantes da pesquisa intitulada “A atuação do psicólogo escolar na Educação Superior”, que procura conhecer as concepções de profissionais envolvidos na Educação Superior acerca das possibilidades de atuação do psicólogo escolar nestes contextos.

Gostaríamos de lembrar que as informações serão tratadas globalmente e seu anonimato e da instituição estarão totalmente preservados.

Agradecemos desde já a sua participação.

Dados Pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () M () F

Instituição: _____

Cargo: _____ Tempo : _____

Carga horária semanal: _____

Professor da(s) disciplinas: _____

Graduação em Psicologia

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____ () Pública () Particular

Possui graduação em alguma área além da psicologia?

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação

Especialização (360hs ou mais) –

área/corso: _____

Instituição: () Pública () Privada Ano de conclusão/previsão: _____

Mestrado – área/corso: _____

Instituição: () Pública () Privada Ano de conclusão/previsão: _____

Doutorado – área/corso: _____

Instituição: () Pública () Privada Ano de conclusão/previsão: _____

3. Descreva brevemente sua trajetória profissional, com ênfase no período em que você vem

Anexo C - Roteiro orientador de entrevista – coordenador



IP – Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Esta entrevista também faz parte da pesquisa intitulada “A Educação Superior como campo de atuação do psicólogo escolar: novas perspectivas”, e as perguntas que serão feitas são relativas à Educação Superior e à atuação do psicólogo escolar nesse contexto educacional.

Como foi esclarecido no TCLE, a entrevista será gravada e também poderão ser feitas anotações eventuais para o posterior tratamento das informações. Gostaria de solicitar que seu telefone celular seja desligado ou colocado no modo silencioso, e, caso seja possível, que não sejam atendidas ligações durante a realização da entrevista de forma garantir o seu bom andamento.

É importante que o Sr./Sra. se certifique quanto ao entendimento da questão, ficando à vontade para solicitar que a mesma seja repetida, quantas vezes forem necessárias, com o intuito de garantir o foco da entrevista.

Desde já gostaria de agradecer e ressaltar a importância da sua participação para a realização da pesquisa.

1. Quais são as suas atribuições como coordenador de curso?
2. Existe um momento institucionalizado para discussão dos aspectos pedagógicos relacionados à atuação do professor?
3. Quem é o responsável e quais são as diretrizes para a organização desses momentos?
4. Existe no curso uma avaliação das competências pedagógicas dos professores?
 - a. Como é essa avaliação e quando ela acontece?
5. Como é realizada a atualização e desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores?
6. O atual Curso de Psicologia já está baseado nas novas diretrizes curriculares?
 - a. Caso contrário, o PPC encontra-se em que fase do processo de reelaboração?
7. Que princípios orientaram a elaboração do currículo do curso?
8. Qual a proposta de avaliação defendida pelo curso e em que concepção ela se baseia?
9. Qual concepção de desenvolvimento e aprendizagem orienta(ou) a elaboração do PPC e do currículo do curso?
10. Os professores têm momentos específicos para a familiarização com os princípios defendidos no PPC?
11. Como os professores são acompanhados em relação à elaboração e condução de seu planejamento pedagógico?
12. Como você analisa o impacto das novas diretrizes curriculares para os cursos de psicologia

em relação à formação do psicólogo escolar?

13. Quais são os conteúdos contemplados no curso e nas disciplinas específicas da psicologia escolar em relação à atuação do PE?
 - a. Sob que ponto de vista teórico eles são abordados?
14. Quais competências compõem o perfil profissional que se espera do psicólogo escolar ao final do curso?
15. Para você, qual deveria ser a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior?
Objetivo: entender quais atividades se espera do psicólogo escolar que atue na Educação Superior
16. Você considera pertinente a idéia do PE ser um dos atores institucionais, atuando como responsável pelo acompanhamento pedagógico, elaboração de programas de atualização pedagógica para professores, orientação a processos de gestão, organização curricular, acompanhamento e avaliação de programas e disciplinas, entre outras ações?
17. Que competências deveriam compor o perfil profissional do PE, de forma a habilitá-lo para esse tipo de atuação?
18. Você acredita que o Curso de Psicologia aborda os conteúdos e desenvolve as competências necessárias para a construção desse perfil?
19. Qual a sua opinião sobre o interesse das instituições de Educação Superior por esse tipo de atuação do psicólogo escolar?

Anexo D - Roteiro orientador de entrevista – professor



IP – Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Esta entrevista também faz parte da pesquisa intitulada “A Educação Superior como campo de atuação do psicólogo escolar: novas perspectivas”, e as perguntas que serão feitas são relativas à Educação Superior e à atuação do psicólogo escolar nesse contexto educacional.

Como foi esclarecido no TCLE, a entrevista será gravada e também poderão ser feitas anotações eventuais para o posterior tratamento das informações. Gostaria de solicitar que seu telefone celular seja desligado ou colocado no modo silencioso, e, caso seja possível, que não sejam atendidas ligações durante a realização da entrevista de forma garantir o seu bom andamento.

É importante que o Sr/Sra se certifique quanto ao entendimento da questão, ficando à vontade para solicitar que a mesma seja repetida, quantas vezes forem necessárias, com o intuito de garantir o foco da entrevista.

Desde já gostaria de agradecer e ressaltar a importância da sua participação para a realização da pesquisa.

01. Para você, qual é o papel do professor que atua na Educação Superior?
02. Existe um momento institucionalizado para discussão dos aspectos pedagógicos relacionados à atuação do professor?
03. Quem é o responsável e quais são as diretrizes para a organização desses momentos?
04. Existe no curso uma avaliação das competências pedagógicas dos professores?
05. Como é essa avaliação e quando ela acontece?
06. Como é realizada a atualização e desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores?
07. O atual Curso de Psicologia já está baseado nas novas diretrizes curriculares?
08. Caso contrário, o PPC encontra-se em que fase do processo de reelaboração?
09. Que princípios orientaram a elaboração do currículo do curso?
10. Qual a proposta de avaliação defendida pelo curso e em que concepção ela se baseia?
11. Qual concepção de desenvolvimento e aprendizagem orienta(ou) a elaboração do PPC e do currículo do curso?
12. Os professores têm momentos específicos para a familiarização com os princípios defendidos no PPC?
13. Como os professores são acompanhados em relação à elaboração e condução de seu planejamento pedagógico?
14. Como você analisa o impacto das novas diretrizes curriculares para os cursos de psicologia

em relação à formação do psicólogo escolar?

15. Quais são os conteúdos contemplados no curso e nas disciplinas específicas da psicologia escolar em relação à atuação do PE?
16. Sob que ponto de vista teórico eles são abordados?
17. Quais competências compõem o perfil profissional que se espera do psicólogo escolar ao final do curso?
18. Para você, qual deveria ser a atuação do psicólogo escolar na Educação Superior?
19. Você considera pertinente a idéia do PE ser um dos atores institucionais, atuando como responsável pelo acompanhamento pedagógico, elaboração de programas de atualização pedagógica para professores, orientação a processos de gestão, organização curricular, acompanhamento e avaliação de programas e disciplinas, entre outras ações?
20. Que competências deveriam compor o perfil profissional do PE, de forma a habilitá-lo para esse tipo de atuação?
21. Você acredita que o Curso de Psicologia aborda os conteúdos e desenvolve as competências necessárias para a construção desse perfil?
22. Qual a sua opinião sobre o interesse das instituições de Educação Superior por esse tipo de atuação do psicólogo escolar?

Anexo E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aprovação Comitê de Ética

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa intitulada “A educação superior como campo de atuação do psicólogo escolar: novas perspectivas”, desenvolvida pelo pesquisador André Rezende Rosa, mestrando do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Trata-se de uma investigação direcionada aos coordenadores de cursos de psicologia e aos professores de disciplinas ligadas à área da psicologia escolar, que atuem em instituições de educação superior da cidade de Goiânia (GO), cujo objetivo é investigar as concepções desses atores sobre a formação e a atuação do psicólogo escolar em instituições de educação superior.

As informações necessárias para a pesquisa serão coletadas pelo pesquisador, por meio de um questionário para levantamento de dados demográficos sobre os participantes e uma entrevista, ambos de caráter individual. A entrevista contará com questões a respeito da organização didático-pedagógica da instituição, formação e atuação do psicólogo escolar, sendo que a anuência à participação implica autorização para gravação da entrevista, procedimento fundamental para o posterior tratamento das informações, sendo garantido o sigilo quanto à identidade do participante e da instituição.

As informações e dados fornecidos poderão ser utilizadas e estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científica-acadêmica. Os materiais (questionários, gravações) ficarão em poder do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos, para construção de um banco de dados acerca do assunto da pesquisa, período após o qual serão incinerados, sendo garantida a segurança e o sigilo em relação aos mesmos.

Sua participação neste estudo é fundamental para o entendimento das possibilidades de atuação do psicólogo escolar na educação superior, o que poderá contribuir para a melhoria do atual cenário da educação superior no país. Destaca-se que os procedimentos previstos para a construção das informações não envolvem riscos à integridade física ou psicológica dos participantes. A sua não aceitação ou desistência, em qualquer momento da pesquisa, não acarretará prejuízo algum, sendo que sua participação tem caráter voluntário, não implicando em qualquer tipo de remuneração financeira.

Quaisquer danos que o participante possa vir a sofrer, em decorrência da sua participação na pesquisa, ou, da utilização das informações por ele fornecidas de forma estranha aos objetivos acadêmicos acima expressos, habilita o participante a pleitear, via meios legais, indenização pelo uso indevido das informações. O pesquisador se compromete a atender de forma gratuita aos participantes que porventura apresentarem necessidade de atendimento psicológico em decorrência dos procedimentos da pesquisa.

O TCLE deverá ser assinado em duas vias, colocando-se o pesquisador à inteira disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, em qualquer momento da pesquisa, seja em relação à natureza, a proposta ou aos procedimentos envolvidos no estudo.

A assinatura abaixo demonstra concordância com os termos acima e confirma a participação na citada pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: A educação superior como campo de atuação do psicólogo escolar: novas perspectivas

Pesquisador Responsável: André Rezende Rosa – Fones : (xx) xxxx-xxxx // xxxx-xxxx – E-mail:

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Claisy Maria Marinho Araujo – Fone: (xx) xxxx-xxxx – E-mail:

Comitê de Ética e Pesquisa – COEP/UCG: (62) 3946-1071

Local e Data: _____

Nome do Participante: _____

Assinatura Participante

Assinatura do Pesquisador

Andamento do projeto - CAAE - 0037.0.168.012-08

Título do Projeto de Pesquisa
A educação superior como campo de atuação do psicólogo escolar: novas perspectivas

Situação	Data Inicial no CEP	Data Final no CEP	Data Inicial na CONEP	Data Final na CONEP
Aprovado no CEP	15/04/2008 15:37:23	21/08/2008 15:27:30		

Descrição	Data	Documento	Nº do Doc	Origem
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	15/04/2008 15:37:24	Folha de Rosto	0037.0.168.012-08	CEP
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	02/04/2008 10:50:36	Folha de Rosto	FR184881	Pesquisador
3 - Protocolo Aprovado no CEP	21/08/2008 15:27:29	Folha de Rosto	874	CEP

[Voltar](#)

Anexo F - Modelo de tabela utilizado para a análise das informações (2ª Etapa)

Tabela 22 - Eixo temático formação do Psicólogo escolar*

Temas	CA
<p>Destaca a atuação de caráter institucional e com foco nas relações que se estabelecem entre os atores;</p>	<p>Bom, ao final do curso, eu acho que o psicólogo escolar ele teria que....vamos dizer assim...não gosto muito da palavra, tá... mas as competências no sentido de é... auxiliar, intervir nas políticas públicas educacionais, nas políticas educacionais, ele teria que ter um suporte pra trabalhar com a gestão, né, eu acho que é importante... ele teria que um suporte pra trabalhar com a formação de professores, dá um suporte nesse sentido e ele também teria que ter que um suporte nessa formação, pra trabalhar com o aluno, no sentido de orientação e não de prática clínica que isso é uma coisa que tem que deixar bem claro que quando a gente fala com aluno o povo vem logo pensando na prática clínica e não é nesse...nesse sentido,né, e também de trabalhar com a escola a instituição escolar de uma forma institucional, como instituição, das relações institucionais, mas sempre lembrando que ele é um membro daquela comunidade, daquela escola,né,então, eu acho que seria basicamente isso, se ele tiver ao menos a metade disso eu acho que to feliz...</p>
<p>Destaca os conteúdos relativos à psicologia da educação na Formação do PE</p>	<p>Bom, dentro do que eu estava falando com você eu acho assim, nós somos uma das universidades que continuamos com a formação de professores, então, dentro da formação de professores, eu acho que tem várias disciplinas que a gente discute coisas que fazem parte da prática do psicólogo escolar, né, por exemplo, tem uma disciplina que se chama Gestão e currículo , tem uma disciplina que se chama Políticas educacionais públicas, Fundamentos filosóficos da Educação, é...as Psicologias da Educação 1 e 2 né, e... qual que é a outra...? Eu esqueci. Mas o que que acontece? Por exemplo, gestão política, gestão e currículo, né, é...um exemplo grande do psicólogo na influência na educação, no trabalho na educação é os próprios parâmetros curriculares nacionais e é isso que em gestão e currículo ele poder compreender isso é essencial pra ele saber nessa questão né, é...a questão também de ele entender as políticas da educação no Brasil, que campo é esse, também pra ele é essencial pro psicólogo escolar, né, outra coisa é..a psicologia da educação não precisa nem falar, porque é a relação de... e nós temos uma disciplina que tá dentro do núcleo comum, que são Processos Psicossociais 1 que aqui a gente não tem a disciplina Psicologia Escolar, mas a gente tem dentro das ênfases, a gente tem processos psicossociais 1, processos psicossociais...e a primeira que nós temos é a ..processos psicossociais 1 que é a discussão mais prática do papel do psicólogo dentro da escola no campo da educação, no campo escolar, né, e aí ele tem feito mais prático, aí já, ele vai nas escolas, ele entrevista psicólogos escolar, faz observações de crianças, faz observações de professores, né, então, tem essa aí..então, basicamente seria isso, agora eu acho é aquilo que eu tava te falando, a quebra da licenciatura acaba minando um pouco essa formação, porque não dá pra você dar tudo né?!</p>

Tabela 23 - Eixo temático Formação do Psicólogo escolar*

Temas	PA
Os conhecimentos e competências necessários ao PE, os quais, na graduação, são abordados apenas teóricamente	Olha, eu penso assim, ele tem de saber como que é o funcionamento de uma escola, tem de conhecer a realidade da escola, ter feito estágio em alguma área, tem...deixa eu ver o que mais..tem que saber essas questões de parâmetros curriculares nacionais né, o que que norteia a organização da escola, as teorias de aprendizagem, ele deve saber. Eu penso assim, mas é...eu penso que na graduação esse conhecimento é mais teórico. Lógico, eles podem ter uma vivência né, na escola e tudo, mas não sei se daria pra ser uma coisa mais na prática. Talvez assim um estágio curricular aí dá pra fazer. Se ele tiver optado por fazer um estágio curricular numa escola, alguma coisa assim.
Conteúdos abordados na disciplina específica	Né, bom, eu trabalhei a formação do psicólogo escolar, quais seriam os requisitos, né, pra formação de um psicólogo, é... as áreas de atuação que ele pode fazer; aí eu fui... discuti a atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental, no ensino médio, na educação infantil (...). É...falei um pouco, por exemplo, de..que eu sei que tem psicólogo no ensino médio, pro trabalho de orientação vocacional, então foi discutido, o psicólogo nas relação com as políticas públicas. Então, especialmente, o psicólogo no trabalho dele com a inclusão, no trabalho com a diversidade, foi uma coisa que eles discutiram. Houve também um momento em que eles fizeram pesquisa com psicopedagogos, pra saber um pouco a diferença, porque sempre é uma coisa que perguntam: qual que é a diferença entre psicopedagogo e psicólogo escolar? Eles fizeram entrevista com psicólogos que trabalham em escolas então, eles estão inclusive apresentando os trabalhos. Deixa eu ver se faltou alguma coisa? Acho que basicamente isso.

* Os trechos em negrito correspondem às verbalizações das participantes que posteriormente foram reagrupadas em categorias temáticas, as quais procuraram destacar os pontos fundamentais que indicavam implicações, envolvimento emocional ou as determinações constitutivas das suas concepções em relação ao objeto de estudo, conforme exemplificado no Anexo H.

Anexo G - Modelo de tabela utilizado para a análise das informações (4ª Etapa)

Eixo Temático – Formação do psicólogo escolar

Tabela 24 – Categoria Temática: Perfil Profissional que norteia a formação específica

Participante	Verbalização
CA	Bom, ao final do curso, eu acho que o psicólogo escolar ele teria que...vamos dizer assim... não gosto muito da palavra, tá... mas as competências no sentido de é... auxiliar, intervir nas políticas públicas educacionais, nas políticas educacionais, ele teria que ter um suporte pra trabalhar com a gestão, né, eu acho que é importante... ele teria que um suporte pra trabalhar com a formação de professores, dá um suporte nesse sentido e ele também teria que ter que um suporte nessa formação, pra trabalhar com o aluno, no sentido de orientação e não de prática clínica que isso é uma coisa que tem que deixar bem claro que quando a gente fala com aluno o povo vem logo pensando na prática clínica e não é nesse... nesse sentido, né, e também de trabalhar com a escola a instituição escolar de uma forma institucional, como instituição, das relações institucionais, mas sempre lembrando que ele é um membro daquela comunidade, daquela escola, né, então, eu acho que seria basicamente isso, se ele tiver ao menos a metade disso eu acho que to feliz... (CA)
PA	Olha, eu penso assim, ele tem de saber como que é o funcionamento de uma escola, tem de conhecer a realidade da escola, ter feito estágio em alguma área, tem... deixa eu ver o que mais... tem que saber essas questões de parâmetros curriculares nacionais né, o que que norteia a organização da escola.

Tabela 25 – Categoria Temática: Caracterização da disciplina Psicologia Escolar

Participante	Verbalização
CA	aqui a gente não tem a disciplina Psicologia Escolar, mas a gente tem dentro das ênfases, a gente tem processos psicossociais 1 (...) que é a discussão mais prática do papel do psicólogo dentro da escola no campo da educação, no campo escolar, né, e aí ele tem efeito mais prático, ele vai nas escolas, ele entrevista psicólogos escolar, faz observações de crianças, faz observações de professores (CA)
PA	eu trabalhei a formação do psicólogo escolar, quais seriam os requisitos, né, pra formação de um psicólogo, é... as áreas de atuação que ele pode fazer; aí eu fui... discuti a atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental, no ensino médio, na educação infantil como aqui em Goiás eu não tenho notícia de psicólogo escolar em instituição de ensino superior eu não pude, não é, entrar nessa discussão. Não me sentia à vontade, porque eu não tenho conhecimento de psicólogo em instituição de ensino superior. É... falei um pouco, por exemplo, de... que eu sei que tem psicólogo no ensino médio, pro trabalho de orientação vocacional, então foi discutido, o psicólogo nas relação com as políticas públicas. Então, especialmente, o psicólogo no trabalho dele com a inclusão, no trabalho com a diversidade, foi uma coisa que eles discutiram. (PA)

Anexo H – Trechos das entrevistas semi-estruturadas

Entrevista participante CA

E: Professora, como é que a senhora analisa o impacto das novas diretrizes curriculares pros cursos de Psicologia em relação à formação do psicólogo escolar?

10 CA: Eu acho que tá cedo pra gente fazer essa avaliação, eu acho que tá cedo porque, assim, por exemplo, o nosso curso foi um dos primeiros a implantar direto quando os fomos fazer o projeto só tinha, parece, duas ou três universidades que já tavam dentro da... das novas diretrizes né, o resto vieram depois da gente, então eu acho que tá cedo pra gente essa avaliação, mas eu acho que vai ter impacto né, no sentido assim que eu vejo é..pelas reformulações que eu vi de alguns cursos, né, alguns... é... de certa forma, a formação de professores, as licenciaturas que tinha de psicologia dava reforço, nessa na questão da psicologia escolar, querendo ou não acabava dando um reforço, um suporte nesse sentido né? Esses dias mesmo eu participei da de uma sessão pública que tão querendo criar querendo colocar psicologia escolar aqui nas escolas do estado de Góias, um psicólogo escolar em cada escola do Estado aqui, dando projeto aí na assembléia, eu participei dessa aí, aí a gente vê que não tem nada estruturado dentro da psicologia escolar e eu acho que com essa questão de acabar com essas licenciaturas em psicologia, acho que ainda enfraquece mais ainda... essa discussão da psicologia na educação, apesar da psicologia no Brasil ter surgido da educação..apesar de tudo isso..

E: E quais são os conteúdos contemplados no curso e nas disciplinas específicas da psicologia escolar em relação a atuação do psicólogo escolar?

20 CA: Bom, dentro do que eu estava falando com você eu acho assim, nós somos uma das universidades que continuamos com a formação de professores, então, dentro da formação de professores, eu acho que tem várias disciplinas que a gente discute coisas que fazem parte da prática do psicólogo escolar, né, por exemplo, tem uma disciplina que se chama Gestão e currículo tem uma disciplina que se chama Políticas educacionais públicas, Fundamentos filosóficos da Educação, é... as PsicoLOGIAS da Educação 1 e 2 né, e... qual que é a outra...? Eu esqueci. Mas o que que acontece? Por exemplo, gestão política, gestão e currículo, né, é...um exemplo grande do psicólogo na influência na educação, no trabalho na educação é os próprios parâmetros curriculares nacionais e é isso que em gestão e currículo ele poder compreender isso é essencial pra ele saber nessa questão né, é...a questão também de ele entender as políticas da educação no Brasil, que campo é esse, também pra ele é essencial pro psicólogo escolar, né, outra coisa é..a psicologia da
30 educação não precisa nem falar, porque é a relação de... e nós temos uma disciplina que tá dentro do núcleo comum, que são Processos Psicossociais 1 que aqui a gente não tem a disciplina Psicologia Escolar, mas a gente tem dentro das ênfases, a gente tem processos psicossociais 1, processos psicossociais... e a primeira que nós temos é a ..processos psicossociais 1 que é a discussão mais pratica do papel do psicólogo dentro da escola no campo da educação, no campo escolar, né, e aí ele tem feito mais prático, aí já, ele vai nas escolas, ele entrevista psicólogos escolar, faz observações de crianças, faz observações de professores, né, então, tem essa aí..então, basicamente seria isso, agora eu acho é aquilo que eu tava te falando, a quebra da licenciatura acaba minando um pouco essa formação, porque não dá pra você dar tudo né?!

40 **E:** Tomara que tenha, esperamos que tenha. Grandes expectativas em relação ao XXX. E pra senhora qual deveria ser a atuação do psicólogo escolar na educação superior?

CA: Olha, pra dizer a verdade, eu nunca tinha pensado nisso não....eu nunca tinha pensado nisso não,né, eu pensei a partir da sua pesquisa quando você veio me perguntar isso, quando eu vi

naquele primeiro dia que você mandou o negócio, eu fiquei pensando sabe eu até fico pensando assim, será que tá na hora da gente pensar nisso? Porque a gente nem estruturou ainda nos outros níveis né de universidade, mas ao mesmo tempo eu penso: “Poxa, mas também seria necessário aqui, porque eu fico olhando muitas coisas que acontecem dentro de cada unidade que a gente tem que dá suporte pro aluno, né, muitas vezes o coordenador acaba sendo o ponto de choque, uma coisa, por exemplo, no meu caso, que eu tenho a formação pra isso, é uma coisa, agora em outros cursos aí é diferente então eu vejo que tem um espaço aí aberto né, um espaço... na universidade a gente tem um projeto que chama Saudavelmente e que ele é um projeto que ele dá um suporte psicológico né, pros alunos, pra comunidade universitária. Antigamente, era só pra funcionários, hoje em dia já viu que os alunos precisam desse suporte né, então ele tem essa questão, mas é uma coisa mais clínica, então assim, falta uma questão mais...mais..como é que a gente fala a palavra?? Mais...que poderia resolver a coisa mais na raiz do que fazer encaminhamento, eu acho que falta, mas eu acho que, não sei, a sensação que me dá é que ainda a universidade não tá pronta pra psicólogo escolar não..dentro dela. Eu acho que ainda tá no momento de formar os primeiros membros sabe, mas eu não sei...mas que precisa, precisa! Aí é um outro questionamento, né, mas é..não sei, essa idéia agora do psicólogo dentro do nível superior é uma coisa nova pra mim pensar, né, eu acho que até por isso eu num to, as minhas idéias não tão muito formadas, nesse sentido é até bom começar a pensar...

E: A senhora considera pertinente a idéia do psicólogo escolar ser um dos atores institucionais de educação superior atuando aí como responsável pelo acompanhamento pedagógico, elaboração de programas de atualização pedagógicas para os professores, orientação ao processo de gestão, organização curricular, acompanhamento e avaliação de programas de disciplinas, entre outras ações?

CA: Eu acho que sim, mas só que aí por exemplo quando você fala assim orientação de gestão, eu acho que não é tão pesado assim, eu acho que um membro participante da discussão, porque eu acho que é um pouco diferente do ensino fundamental e médio né, dentro da universidade, como há um diálogo maior, então, eu acho que não é orientar, é participar das discussões pra se chegar..com o conhecimento da psicologia né, mas não é tão determinante como eu vejo que seria mais dentro do ensino fundamental e médio, aqui se participaria nas discussões, ajudaria com as questões, né, mas não nesse sentido, porque você fala aí orientar né?

E: É...responsável pelo acompanhamento pedagógico, elaboração de programas de atualização pedagógica para os professores...

CA: Acho que seria assim, como um dos... sabe, mas não “o” responsável, como um dos que discutem dentro dos elementos da psicologia mas não como direcionamento direto, porque dentro da universidade, pelo que eu conheço de universidade, de conselho diretor, dos colegiados de universidade, a universidade não vai aceitar uma pessoa que chega lá e vai colocar, sabe, ela aceita de bom grado que você entre pra discutir e mostrar, aí você até consegue, se você for, vamos dizer...competente, você consegue mudar cabeças, mas não se você chegar e falar assim:”ah eu to aqui como responsável pra orientar...”, dentro das universidades, acho que isso é meio...pesado pra ser aceito, então eu acho que se há uma proposta do psicólogo escolar dentro da universidade ele tem que vir com menos sede ao pote, no sentido de participar como mais um elemento, tá, nesse...não sei se ficou claro o que eu quero falar..

Entrevista participante PA

E: Como a senhora analisa o impacto das novas diretrizes curriculares para os cursos de psicologia em relação à formação do psicólogo escolar?

PA: Olha, eu penso assim que elas ainda não dão tanta ênfase pra formação do psicólogo escolar, que às vezes ficam, a discussão, assim, fica muito restrita à psicologia da educação, enquanto teoria. E que o psicólogo, a atuação mesmo do psicólogo né, nas instituições educacionais, tudo, ainda...sabe, num fica muito exposto isso. Pelo menos, na minha percepção.

E: E quais são os conteúdos contemplados no curso e nas disciplinas específicas da psicologia escolar em relação à atuação do psicólogo escolar?

10 **PA:** Olha, é... pelo que eu entendi, essa disciplina ela é a única que vai ser trabalhado o papel do psicólogo na escola, a atuação do psicólogo na escola. Então, eles têm psicologia da educação 1 e 2 que eles vão estudar as teorias, num é? Por exemplo, Piaget, Vygotsky, isso tudo que as outras licenciaturas estudam. Mas, com a ênfase da atuação do psicólogo na escola, pelo que eu percebi, porque também é a primeira vez que essa disciplina é trabalhada, é a primeira turma, né, dos alunos da federal de psicologia; então, é só nessa disciplina que se trabalha isso, especificamente.

E: E em relação à atuação do psicólogo escolar, nesse contexto, quais são os conteúdos que são contemplados?

20 **PA:** Bom, eu trabalhei a formação do psicólogo escolar, quais seriam os requisitos, né, pra formação de um psicólogo, é... as áreas de atuação que ele pode fazer; aí eu fui... discuti a atuação do psicólogo escolar no ensino fundamental, no ensino médio, na educação infantil.. como aqui em Goiás eu não tenho notícia de psicólogo escolar em instituição de ensino superior eu não pude, não é, entrar nessa discussão. Não me sentia à vontade, porque eu não tenho conhecimento de psicólogo em instituição de ensino superior. É... falei um pouco, por exemplo, de..que eu sei que tem psicólogo no ensino médio, pro trabalho de orientação vocacional, então foi discutido, o psicólogo nas relação com as políticas públicas. Então, especialmente, o psicólogo no trabalho dele com a inclusão, no trabalho com a diversidade, foi uma coisa que eles discutiram. Houve também um momento em que eles fizeram pesquisa com psicopedagogos, pra saber um pouco a diferença, porque sempre é uma coisa que perguntam: qual que é a diferença entre psicopedagogo e psicólogo escolar? Eles fizeram entrevista com psicólogos que trabalham em escolas então, eles estão inclusive apresentando os trabalhos. Deixa eu ver se faltou alguma coisa? Acho que basicamente

30 isso.

A: E, sob que ponto de vista teórico esses pontos são abordados?

E: Você fala perspectiva teórica dentro da psicologia? Bom, eu, particularmente, eu trabalho com a perspectiva histórico-cultural e os livros que eu trabalhei, por exemplo, um dos livros foi Psicologia escolar e compromisso social da Albertina, só que por exemplo, neste livro da Albertina, embora ela seja da perspectiva histórico-cultural tem textos de pessoas que não são da perspectiva histórico-cultural, então nós trabalhamos alguns textos que também não necessariamente. Eu procurei assim, eles tinham me perguntado qual seria o meu trabalho, né, em que perspectiva, mas eu não procurei falar assim: “oh, psicólogo escolar, ele tem trabalhado a perspectiva histórico-cultural”, até porque eu acho que não é assim, né, que psicólogo escolar ele pode ter um olhar de

40 outra teoria e que o que importa é a atuação dele mesmo na escola.

A: Sim...

CA: Né, no respeito a diversidade, não é, no respeito ao outro, independentemente da teoria que ele vai discutir.

E: É, quais competências a senhora considera que compõe aí o perfil profissional que se espera do psicólogo escolar ao final do curso?

50 **PA:** Do curso de psicologia?

E: Sim.

60 **CA:** Da graduação? Olha, eu penso assim, ele tem de saber como que é o funcionamento de uma escola, tem de conhecer a realidade da escola, ter feito estágio em alguma área, tem...deixa eu ver o que mais..tem que saber essas questões de parâmetros curriculares nacionais né, o que que norteia a organização da escola, as teorias de aprendizagem, ele deve saber. Eu penso assim, mas é...eu penso que na graduação esse conhecimento é mais teórico. Lógico, eles podem ter uma vivência né, na escola e tudo, mas não sei se daria pra ser uma coisa mais na prática. Talvez assim um estágio curricular aí dá pra fazer. Se ele tiver optado por fazer um estágio curricular numa escola, alguma coisa assim.

A: Teria mais competências teóricas, então, ao final do curso de psicologia...

70 **E:** É. Eu to falando, por exemplo, do curso da IES A, né, que é um curso assim que eles têm uma disciplina né, dentre todas as outras disciplinas que eles sabem da atuação do psicólogo, então, eu to pensando nos meus alunos. Se eles conseguirem terminar o curso e entenderem mais ou menos o que que o psicólogo faz, eles têm ainda muitas questões, eu percebi, por exemplo, que com a entrevista com os psicólogos da escola, muitas questões já foram assim resolvidas. Porque eles não tinham muita noção do que que o psicólogo fazia. Eles sabiam que não era atendimento clínico. Que é uma coisa que eu sempre enfatizei, num é? Então, eles perceberam melhor isso, porque sempre foi uma pergunta o tempo inteiro do curso. Eu penso, assim que se eles souberem “não, psicólogo da escola não faz atendimento clínico”, já é 50% do caminho andado né, e que..porque eu penso que o psicólogo escolar, a formação dele não tem que ser só na graduação. Ele não sai da graduação preparado pra pegar uma escola, eu penso que precisaria de um curso de extensão, de uma pós-graduação, alguma coisa nesse sentido.

Entrevista participante CB

E: E como é que a senhora analisa o impacto das novas diretrizes curriculares pro curso de psicologia, especificamente, em relação a formação do psicólogo escolar?

CB: Eu penso que é... tem um impacto positivo, primeiro que criou essa questão do estágio básico e a obrigatoriedade, porque os cursos eles tinham estágios, mas se escolhia um estágio, onde você quisesse fazer, e aqui foi assim desde o começo, os currículos aqui de psicologia todos eles tiveram a presença da psicologia escolar, em termos de disciplina e de prática de estágios supervisionados, mas eu acho que a diferença, esse obriga...Né? Todos passam em todas as áreas pra depois fazer uma opção.

- 10 CB: Eu penso que ele, o aluno, vai chegar melhor preparado pra fazer. Agora mesmo o quinto estágio que é o estágio na área escolar, né, estágio básico na área escolar, ele ainda tem, é constituído de uma parte ainda teórica e depois vai à campo. Né? Vai à campo...em grupos menores, são turmas assim de vinte alunos e que depois são divididas em equipes de cinco alunos pra poder visitar as escolas e desenvolver trabalhos nas escolas né? É..nós estamos pedindo aos professores, uma das ações que nós fizemos agora pedimos aos professores que iam dar, que vão dar a disciplina no quinto período, que, ao chegar, fizesse uma prova pra ver quais as habilidades e competências que os alunos nesse momento já chegaram ai é..com essas habilidades adquiridas ou não, é até um diagnóstico, a partir disso,nós vamos avaliar, ver o que que tá faltando pra tá recuperando já nessas disciplinas que já vai corrigindo, num é, de tal forma que ele deve chegar no
- 20 último estágio já bem bulinado. Como são sete estágios básicos, ele vai passar: escolar, análise experimental, psicologia social, psicologia do trabalho, organizacional, clínica e psicodiagnóstico, psicodiagnóstico agora na área clínica, eles são obrigatórios, ou no infantil ou psicodiagnóstico adulto.

A: Quanto estágio básico né?!

- CB: São sete estágios. São 28 créditos de estágio básicos agora, depois tem os estágios específicos de acordo com a ênfase, a ênfase curricular. Ênfases em processos psicossociais, aí nós temos três sub-ênfases, nós temos uma sub-ênfase em psicologia escolar e educacional e trabalho e social. A ênfase em psicologia social ela é constituída de que? Ainda de conceitos, de habilidades, de práticas, o aluno deve fazer 16 créditos de disciplinas optativas, extraídas da sub-ênfase e ter 16
- 30 créditos de estágios específicos 1 e 2, ou seja, tem que ter 2 créditos de estágio específicos 1 e 2 . Isso aí dá umas setecentas...(risos)

E: Haja horas, tava fazendo as contas em horas aqui, haja hora num ano, é um espaço de tempo apertado. Num dá pra fazer isso em um ano.

CB: Tá previsto pra fazer isso em quatro... uma diferença desse nosso projeto pedagógico, nós tentamos enxugar o máximo das disciplinas, isso pra baratear o curso e garantir aí a qualidade,mas assim é... tem um eixo estruturante, fundante né, e mais leve, porque os alunos sempre reclamaram o preço do curso,o custo, então fizemos isso, nós diminuimos em relação ao currículo anterior a questão de um semestre só que nós não tiramos na duração, aliviámos os períodos.

E: Ah sim, cada período tem menos créditos, mas continua 5 anos a duração total do curso.

40 CB: É, 5 anos, duração total do curso.

E: Ah tinha período de 32, 34 créditos...

CB: É, não. Agora eles estão entre 20 e 30. O menor tem 20 e o que tem maior número tem 30.

E: E ainda com relação ao psicólogo escolar, quais são os conteúdos contemplados no curso nas disciplinas específicas da psicologia escolar e em relação à atuação do psicólogo escolar?

50 CB: Olha, quais são as disciplinas do currículo..? Bom, o básico inicial, desenvolvimento né, nós temos os três e todos eles de..com carga horária de 90hs horas, com práticas, depois nós temos uma disciplina que se chama Psicologia da Aprendizagem da área Escolar. Essa disciplina prevê os conhecimentos ligada a educação, um pouco de LDB, de concepção de educação e etc, nessa disciplina e temos o Social né, o Social, os três porque é admissão social, coletiva e institucional, aluno tem que tá maior preparado porque num queremos aquela visão em que o psicólogo escolar seja clínico na escola, essa visão já é superada etc..assim, a carga horária é..o foco é no social, os três social, tem também uma disciplina que se chama Psicologia das Instituições e Políticas Públicas que foi institucionida e institucionalizada e cria base pra isso, os métodos e em termos das optativas tem uma disciplina ainda antes de estágio...

60 E: E existe ainda a disciplina específica de Psicologia Escolar?

CB: Existe a disciplina específica de psicologia escolar e aqui... aqui a ênfase, a sub-ênfase em psicologia escolar e educacional, as disciplinas que tem infância e teorias psicológicas, problemas psicossociais do adolescentes, processos culturais de desenvolvimento humano, orientação profissional, prática em pesquisa, infância e teorias psicológicas, psicomotricidade e os estágios básicos.

A: Entendi. E com relação aos conteúdos que conteúdos estão nas disciplinas específicas da

70

CB: Bom, eu falei pra você do conteúdo dessa área escolar que prevê o conhecimento sobre a educação e as concepções de educação, teorias de aprendizagem e é...legislação. conhecimentos que devem ter.

E: E sob que perspectiva teórica eles são abordados?

80 CB: Olha, uma perspectiva interacionista, construtivista, aqui trabalham, no desenvolvimento vê Vygotsy, Walon, Piaget, Freud, são esses teóricos que são trabalhados nas linhas de desenvolvimento e nessas... nas concepções teóricas da educação, essas interacionistas, construtivas que os professores trabalham.

E: E quais são as competências que compõem o perfil profissional que se espera do psicólogo escolar ao final do curso?

90 CB: É..olha o psicólogo escolar, primeiro é que ele saiba trabalhar coletivamente, tenha essa compreensão de instituição, da organização, do social e etc, depois que ele saiba trabalhar as relações dentro da escola, com professor, com aluno, com pais, com a direção, trabalha essa questão da mediação, que ele também ajude nos processos de ensino-aprendizagem,né? Trabalha com o corpo docente, dentro dessa compreensão. Hoje, a escola tá muito maculada pela violência, acho que trabalhar essas temas transversais: violência, droga, a questão da sexualidade, são temas que devem ser trabalhados institucionalmente, coletivamente pelo psicólogo escolar né, eu acho que ele tem um grande papel, como agente mediador e transformador das relações sociais, internacionais do processo ensino-aprendizagem.

Entrevista participante PB1:

E: Como a senhora analisa o impacto das novas diretrizes curriculares para os cursos de psicologia em relação a formação do psicólogo escolar?

PB1: É... precisa ser mais pesquisado, precisa ser mais aproximado tanto dos professores quanto dos alunos né, esses aspectos, porque até então ainda tá muito ligado, psicologia ainda tá muito voltado para a clínica, então isso acaba deixando a psicologia escolar, os parâmetros dela em segundo plano.

E: E, quais são os conteúdos que são contemplados no curso nas disciplinas específicas da psicologia escolar em relação a atuação do psicólogo escolar?

10 PB1: É, a gente trabalha com as tendências pedagógicas, né, porque acredita que ele tem que conhecer um pouco das teorias da educação também né, é..projeto político pedagógico muitos nem..o que que é isso né, e da dificuldade que se tem de acesso a esse projeto, os PCN's, eu tava até discutindo sobre PDE né, lá embaixo com a professora, pra saber o objetivo desse programa, porque que ele...Às vezes é usado bem, outras usados aleatoriamente,então, são aspectos que a gente considera também na aula,né, que mais..? algumas pesquisas né, na área da psicologia escolar como da Pandofi, que fala de Londrina, se não me engano é esse aí, que faz, é antigo mas é clássico, a gente vê a atuação e a necessidade da inclusão desse profissional na escola, expectativa que a escola tem, é..então esse é um dos textos que a gente usa pra mostrar né, a necessidade do psicólogo escolar. Também trabalhamos é..algumas atividades atuando junto com os professores, com alunos,né, a gente gosta muito de usar Del Pretti né, XXX Almir, que eles trabalham muito 20 com relação aluno-aluno, a gente usa alguns trabalhos nesse sentido, uma dinâmicas também, né, no modo geral...

E: Quando você se referiu às teorias pedagógicas, quais seriam elas?

PB1: A tradicional, a tecnicista, é... a libertadora, a gente trabalha um pouco Paulo Freire, é..

E: E sob que ponto de vista teórico esses conteúdos são abordados?

30 PB1: Então, é..eu, particularmente, trabalho vendo aquele conteúdo e a aplicação dele e me esforço ao máximo pra não contaminar, mas vê, como se vê aquela escola com aquele olhar, com aquele óculos, com aquele ponto de vista, com aquele referencial teórico, eu trabalho dessa forma sem levantar bandeira,mas mostrando a importância daquela teoria, pra aquela visão, pra aquela situação da escola e que pode-se trabalhar também. Existe aquela possibilidade, não é só uma, porque aqui na psicologia existe muito isso de levantar bandeira e a outra não vale nada e tal então eu tento trabalhar nesse aspecto, não que uma é superior que a outra,mas que existem visões diferentes sobre o contexto.

E: Mas, particularmente, a senhora se filia a que referencial teórico?

PB1: Eu me assumo comportamental, eu sou... tenho esse referencial teórico.

E: E quais competências que compõem o perfil profissional que se espera do psicólogo escolar ao final do curso?

40 PB1: É, saber lidar com diferenças, proporcionar atividades em grupo, fazer leituras, observações na escolas e nas relações escolares, de modo geral, propor ações nas escolas, com base na observação deles e seria isso mesmo, resolver os próprios problemas, relacionamento e isso trabalho de grupo ajuda e esses aspectos específicos da matéria, né, que é fazer observação e aí junto com essas observações precisa das teorias e uma proposta de atuação pedagógica mesmo de trabalhar as relações que eles..na observação viu que tava com problema ou que poderiam ser melhor trabalhadas.

E: E pra senhora, pensando no contexto da educação superior, qual que deveria ser a atuação do psicólogo escolar na educação superior?

50 PB1: Olha, depois dessa conversa toda que tivemos aqui (risos), acho que um dos aspectos que o psicólogo escolar pode atuar é incentivando pra aproximar mais desse projeto político pedagógico dos professores, dar a devida importância pra isso, até pra poder ajudar na prática dele, pra ele saber qual que é o objetivo ali, o projeto do departamento pra isso, o plano diretor, né e todos esses aspectos acho que seria uma atuação do psicólogo escolar pra aproximar um pouco mais os professores, intensificar ainda mais essa relação dos professores do mesmo período e proporcionar que eles façam mais atividades juntos visando a aprendizagem do aluno e informar esses professores que agora os alunos especiais estão chegando, informar que a inclusão não é só com esses alunos especiais, mas que precisa todos os alunos precisam ser vistos individualmente que às vezes isso tá..se perde um pouco, a gente precisa lembrar disso, né, porque a tendência é rotular...Olhando agora, assim, seria isso.

60 E: É, a senhora considera pertinente a idéia do psicólogo escolar ser um dos atores institucionais atuando como co-responsável pelo acompanhamento pedagógico, elaboração de programas de atualização pedagógicas para os professores, orientação ao processo de gestão, organização curricular, acompanhamento e avaliação de programas de disciplinas, entre outras ações?

PB1: Acho que seria um dos aspectos, uns dos trabalhos dele né, mas não poderia ficar focado só nisso.

E: E isso a senhora diz no último ou...

70 PB1: Nesses aspectos, geral, acho que ele focalizaria, trabalharia nisso, mas ele taria atento às relações, até pra ele poder fazer uma ponte com essas com esses documentos, com esses planejamentos todos.

E: E que competências que deveriam compor o perfil profissional do psicólogo escolar de forma a habilitá-lo aí pra esse tipo de atuação?

80 PB1: Conhecer muito mais de teorias da educação mesmo, saber dessas questões da educação e teorias de relacionais, mesmo, teorias sociais pra fazer essa relação das pessoas que estão trabalhando junto.

E: Quando a senhora em teorias educacionais, por que esse destaque pras teorias educacionais, no que que elas contribuem pra atuação do psicólogo escolar?

PB1: É..administrativamente, eu acredito que o psicólogo perde um pouco de essas questões da educação, da organização da educação, esses projetos, esses planos, né, então precisaria se inteirar mais disso pra poder ter uma ação mais ativa e mais responsável até.

Entrevista participante PB2

E: E como é que a senhora analisa o impacto das novas diretrizes curriculares pro curso de psicologia em relação a formação do psicólogo escolar?

PB2: Bem complicado né, assim, psicólogo escolar não é presença obrigatória nas escolas, então é..o que eu vejo pouquíssimos alunos se interessam e enfim, eu acho que acaba não incentiva muito, eu acho que não desenvolve, não ajuda muito a desenvolver essa área. Sempre vejo os alunos que vão pra essa área são aqueles, os comentários deles é assim: “ah, o pessoal quer o utópico, é o pessoal sonhador, porque a área difícil e tal”, o que não deixa de ter razão,né, da quantidade de problemas que um psicólogo escolar tem que enfrentar, é..enfim, eu acho que é isso.

10 E: É, e quais são os conteúdos contemplados no curso e nas disciplinas específicas da psicologia escolar em relação a atuação do psicólogo escolar?

PB2: A gente tem uma disciplina só obrigatória de atuação do psicólogo escolar, tá..especificamente... e aí, vem um pouco do meu viés, da minha formação, eu acho que refletir é muito bom, mas você tem que dar direcionamento. Eu sou behaviorista (risos). Então, quando eu peguei, eu vou te falar da única disciplina de escolar que tem na grade, a minha vontade era dar essa disciplina na abordagem comportamental. Não fiz isso em respeito aos meus colegas. Eu num gostaria que alguém pegasse uma disciplina da comportamental e mudasse de acordo né..então, o que que eu fiz? O que o pessoal da psicologia escolar de várias abordagens já dava. Mas, é uma disciplina que reflete, reflete, reflete e reflete...e no final das contas, os alunos saem de lá, sem saber exatamente, o que que o psicólogo escolar faz. Entende? É uma coisa assim, o que que o psicólogo escolar não deve fazer.. ele não é clínico, ele não é clínico, ele não é clínico e aí..?? Além disso, é uma disciplina que não tem prática. A gente até tenta,mas é uma disciplina só de 4 créditos,então, em laboratório, então a gente tenta,por exemplo, pedir pros alunos fazer uma observação numa escola num é, e depois fazer uma proposta de intervenção,mas eu percebo que eles não conseguem pensar em intervenção,porque é tanto tempo refletindo sobre a prática, sem saber exatamente como é essa prática, então eu acho que tinha que ser mais específica,sabe, acho que precisava ter mais parte prática, sabe,então, é uma disciplina que os alunos têm umas dificuldades porque é reflexiva demais, pouco objetiva, isso se reflete no estágio. A quantidade de alunos que escolhe o estágio em psicologia escolar é mínima. Agora isso vai mudar agora, no currículo novo, porque eles vão ter estágio obrigatório em psicologia escolar. Tá,então, vamos ter agora duas disciplinas né, mas eu não sei exatamente como esse estágio vai funcionar, que ele vai começar, quer dizer, ele tá começando agora, ele vai ser oferecido pela primeira vez nesse semestre que tá começando, né,mas pelo menos é uma disciplina a mais que a área domina.

20

30

E: E quando a senhora falou da questão teórica, do ponto de vista teórico, queria que a senhora abordasse mais um pouco com relação ao...com respeito a essa abordagem teórico, porque a próxima pergunta aqui seria: ‘sob que ponto de vista teórico eles são abordados?’. Qual que seria o..?

PB2: Ah, os professores eles tentam, até pra não ficar uma coisa tendenciosa demais, eles tentam apresentar diversos pontos de vista em relação a psicologia escolar, mas eu vejo que fica uma coisa meio que pulverizada, é tipo assim: ‘só pra falar que eu não falei de fulano de tal’. Entende? E eu acho que no fim das contas, eles não chegam a se aproximar exatamente de nenhuma abordagem específica, porque se pelo menos chegassem, eu acho eu ia sair, ia refletir sobre a proposta essa

40

abordagem pra área e depois iria pras orientações pra prática que essa proposta dá. Não chega a isso, fica uma coisa tão ‘vamos falar um pouquinho como é que seria com a psicanálise na área escolar..como é que seria no behaviorismo,como é que seria Piaget, como é que seria Vygotsky, né, como é que seria a proposta Rogeriana..’, e no fim das contas, não se aprofunda em nenhuma, então eu acho que é uma coisa, tenta fazer uma coisa mais geral.

E: E a senhora falou em respeito aos professores de outras áreas, como assim..é como se a disciplina não fosse, fosse de outras pessoas?

- 50 PB2: Mas isso tem né?! Assim, é... e principalmente em relação a comportamental, porque, pra mim, é uma coisa surrealista,mas professores ainda acham que a abordagem teórica é uma área, né, do tipo, se você é comportamental, só pode trabalhar com tal coisa, né, se você é psicanalista, você só pode trabalhar com outra. Na verdade, a sua abordagem é os óculos que você usa pra olhar o mundo, se aplica ela em qualquer lugar. Então, como a tradição comportamental na Católica..você foi aluno lá, você sabe como é forte né, a gente é um núcleo de professores bastante unido, a gente tem, os alunos acham que a maioria das disciplinas são comportamentais, eu não acredito que são, tá tem PGE 1,2 e 3, mas tem Social 1 ,2 e 3, tem Personalidade 1,2 e3, tem Social 1,2 e3...mas, tem muita essa coisa pra muitos professores, de que a comportamental é lá do laboratório, pra trabalhar com a parte experimental ou clínica, porque agora também tem um grupo de clínica
- 60 bastante forte. Mas, não tem ninguém da comportamental dando aula,por exemplo, de área educacional, escolar, num é, e eu confesso que eu num tava afim de comprar briga. Entende? Eu não tava afim de falar: ‘olha gente, essa disciplina pode ser dada com esse enfoque,já que os professores que tradicionalmente davam essa disciplina, eles optaram por fazer essa coisa geralzona, assim, sem entrar especificamente em princípios norteados na prática, eu fui, obviamente, coloquei uns textos de comportamental que eu acho que eram coisas mais específicas né, assim, por exemplo, que que você pode fazer na prática escolar em relação ao comportamento do professor, em relação ao comportamento do aluno, em relação ao comportamento das correlações, né, alguma coisa assim então eu tomei esse cuidado porque também a minha turma de
- 70 escolar já tinha tido aula comigo em outras disciplinas de comportamental, então eu não queria que eles chegassem, saindo de lá falando assim: ‘ah a XXX transformou essa matéria em mais uma disciplina comportamental, que eu queria assim que aqueles professores da disciplina tradicionalmente já faziam..’. então, mas tem isso, ‘olha aqui não é coisa dessa abordagem, né’, tem um pouco esse folclore.

E: E quais são as competências que compõem o perfil profissional que se espera do psicólogo escolar, ao final do curso?

- 80 PB2: Boa pergunta. Eu não sei se eu saberia te responder todas elas. Eu acho que eles esperam que seja um profissional que saiba refletir sobre a prática escolar, que saiba, eu acho que eu não conseguiria te dizer mais do que isso, porque enfim, eu acho que eu também não acabei participando da... por exemplo, acho que agora com esse estágio básico, talvez essas competências estejam ficando mais claras, como eu não participei da elaboração disso, então eu acho que eu não saberia te responder isso não.